

**”Mä pystyn sammuttamaan tulipaloja, mutta mä
en pysty estämään niiden syttymistä”
Alkuopetusikäisten ristiriitatilanteet opettajan
näkökulmasta**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Mari Oiva

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Mari Oiva			
Työn nimi - Arbetets titel "Mä pystyn sammuttamaan tulipaloja, mutta mä en pysty estämään niiden syttymistä" Alkuopetusikäisten ristiriitatilanteet opettajan näkökulmasta			
Title Conflict situations within first and second graders in primary education from teacher's viewpoint			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 s + 5 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia ristiriitoja alkuopetusikäisten välille syntyy ja miten opettajat kokevat konfliktit ja niiden selvittämisen. Alkuopetusikäisten välillä syntyy runsaasti kouluarjen konflikteja, joiden selvittämisessä tarvitaan opettajan apua. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet konfliktien ja niiden selvittämisen olevan merkittävä opettajan työn stressitekijä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, mitä konflikteilla tarkoitetaan ja miten ne ilmenevät kouluympäristössä. Lisäksi käsitellään opettajan työssä jaksamista työhyvinvoinnin käsitteen kautta. Tutkimuksessa selvitetään myös, mitkä tekijät aiheuttavat stressiä opettajan työssä, mikä on konfliktien ja niiden selvittämisen osuus opettajan työn stressaavuudessa, millaisia selviytymiskeinoja opettajilla on konflikteista aiheutuvasta stressistä selviytymiseen ja mistä rakentuvat opettajan työn voimavarat.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusta varten haastateltiin viittä pääkaupunkiseudulla työskentelevää opettajaa, joilla kaikilla on kokemusta alkuopetuksesta. Kolme opettajista oli erittäin kokeneita ja kaksi opettajanuransa alussa. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla ja litteroitiin sanatarkasti puhtaaksikirjoittamalla. Tutkimusmenetelmä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Litteroidut haastattelut luettiin ensin kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Seuraavaksi aineistosta etsittiin tutkimustehtävään ja –kysymyksiin palaamalla niiden kannalta oleellinen sisältö. Tämän jälkeen haastattelujen vastaukset teemoiteltiin tutkimuskysymyksittäin, luokiteltiin osittain aiemmissa tutkimuksissa käytettyjen luokitusten pohjalta ja laajennettiin liittämällä aineiston analyysin osaksi aiempaa tutkimusta. Konfliktien kuvaamisen sekä opettajien kokemusten ja selviytymiskeinojen luokittelun ja analyysin jälkeen tärkeimmät tulokset koottiin yhteen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Alkuopetusikäisten konfliktit syntyvät pääosin vapaissa tilanteissa, siirtymissä sekä oppitunneilla. Konfliktien syinä olivat ihmissuhteisiin liittyvät syyt, yksilölliset luonteenominaisuudet sekä yksittäiset kouluarjessa esiintyvät nopeat tilanteet. Konflikteissa kuormittavimmaksi opettajat kokivat tunteen omasta riittämättömyydestä. Konfliktit kuormittivat enemmän uransa alussa olevia kuin kokeneita opettajia: kokeneilla opettajilla oli toimivia työkaluja paitsi konfliktien selvittämiseen myös niiden ennaltaehkäisyyn. Opettajien keinot selvittää konflikteista olivat pääosin ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord alkuopetus, konfliktit, ristiriitatilanteet, stressi, selviytymiskeinot, voimavarat			
Keywords first and second grade in primary education, conflicts, stress, coping skills, resources			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Mari Oiva			
Työn nimi - Arbetets titel "Mä pystyn sammuttamaan tulipaloja, mutta mä en pysty estämään niiden syttymistä" Alkuopetusikäisten ristiriitatilanteet opettajan näkökulmasta			
Title Conflict situations within first and second graders in primary education from teacher's viewpoint			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Research aims.</i> The aim of the study is to examine what types of conflicts arise within first and second graders in primary education and how teachers experience these conflict situations and the process of resolving them. Numerous conflicts arise within first and second graders in their everyday school activities that require teacher's attention. Previous studies have shown that these types of conflicts and the process of resolving them create a significant amount of stress for teachers. This study examines these conflict situations and how they come to existence in a school setting. Furthermore, teachers' well-being at work and ability to manage work-related stress is being investigated together with questions such as which factors create stress for teachers, how stressful do teachers experience conflicts and the process of resolving them, what types of coping skills do teachers have for handling the stress arising from these conflicts and where do teachers acquire resources for their work.</p> <p><i>Methods.</i> Five teachers who had experience on working with first and second graders in Helsinki region were interviewed for this study. Three of them were highly experienced whereas two were in the beginning of their teaching careers. Semi-structured interviews that were later carefully transcribed were used for data collection. Method of study was data-driven content analysis. All transcribed data was initially read through for an overall view. Later content that was most essential for research purposes and questions was inspected in more detail. The analysis was categorized to match research question of the present study as well as categories from previous studies and also connected to a broader research on the field. Finally, after describing the conflict situations and forming categories analyzing teachers' experiences and coping skills, the most pivotal results were gathered.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The conflicts within first and second graders emerged mainly in situations in which there was no adult supervision, when moving from one place to another or during class. The reasons behind these conflicts were often based in relationships, individual personality traits or specific situations that occurred in fast-phased school environment. According to the teachers, the most challenging part of the conflict resolution was the feeling of inadequacy. The less experienced teachers found these situations more challenging compared to those with more teaching experience as the latter often had better tools not only for resolving these conflicts but also for preventing them. Tools that the teachers used for resolving these conflicts were mostly resourceful and solution-focused.</p>			



UNIVERSITY OF HELSINKI

Avainsanat - Nyckelord

alkuopetus, konfliktit, ristiriitatilanteet, stressi, selviytymiskeinot, voimavarat

Keywords

first and second grade in primary education, conflicts, stress, coping skills, resources

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KONFLIKTIT KOULUSSA	3
2.1	Konfliktin määrittely.....	3
2.2	Konfliktien luokittelu	6
2.3	Konfliktien ratkaiseminen	9
2.4	Koululaisten vertaissuhdetaidot ja konfliktit.....	11
3	OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI	17
3.1	Työhyvinvointi ja työn imu.....	17
3.2	Stressi ja selviytymiskeinot	19
3.3	Työn voimavaratekijät.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Aineistonkeruu ja analyysi	27
4.3	Tutkimusmenetelmä	28
4	ANALYYSI	30
5.1	Alkuopetusikäisten väliset konfliktit koulussa.....	30
5.1.1	Konfliktien esiintymistilanteet	32
5.1.2	Konfliktien syntyssyyt.....	37
5.1.2	Konflikteihin puuttuminen ja niiden selvittäminen	43
5.2	Opettajien kokemus konflikteista ja selviytymiskeinot.....	49
5.2.1	Konfliktien kuormitustekijät.....	49
5.2.2	Opettajien selviytymiskeinot ja voimavarat.....	53
6	TUTKIMUSTULOKSET	62
6.1	Konfliktien syntyminen ja selvittäminen	62
6.2	Kokemus konflikteista ja niistä selviytyminen.....	64
7	LUOTETTAVUUS.....	66
8	POHDINTAA.....	68
	LÄHTEET	71
	LIITTEET.....	74
	Haastattelukysymykset	75

KUVIOT

Kuvio 1. Konfliktiprosessin episodimalli.....	4
Kuvio 2. Konfliktiprosessin vaiheet.....	5
Kuvio 3. Konfliktitapahtuman dynamiikka.....	6
Kuvio 4. Työhyvinvoinnin käsitekartta	18

1 Johdanto

Opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen on alalla jatkuvasti keskusteltu ja kuluneen lukuvuoden aikana useaan otteeseen uutisotsikoihinkin noussut aihe. Vaikka opettajankoulutuksessa aiheesta puhutaan melko vähän, käy keskustelu vilkkaana kentällä ja netin keskustelufoorumeilla. Opettajien ammattiliitto OAJ julkaisi maaliskuussa 2017 *Työrauha ja oppimisen ilo: Reittipás kuntapäättäjille* –oppaan (OAJ, 2017), jossa painotetaan esimerkiksi tarkoituksenmukaista opettajamitoitusta suhteessa oppilaisiin sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Opettajan työnkuva on hyvin erilainen kuin kymmenen vuotta sitten: osaamisalueet ovat etenkin luokanopettajalla hyvin laajat, oppimisympäristöt ovat monipuolistuneet ja samalla kun opettajan edelleen oletetaan olevan auktoriteetti ja opetustyön lisäksi selviytyvän keskimäärin 25 oppilaan ammattikasvatamisesta ja erityistarpeiden huomioinnista, vähenevät käytännön keinot puuttua ongelmallisiin tilanteisiin. Etenkin alkuopettajilla oppilaiden välisten konfliktien ja ristiriitojen selvittäminen lohkaisee huomattavan osan työajasta ja laajenee usein myös kouluajan ulkopuolisten tilanteiden selvittelyyn.

Olen työskennellyt paljon alkuopetusikäisten lasten kanssa ja jokaisen ryhmän kanssa olen törmännyt toistuviin lasten välisiin ristiriitatilanteisiin. Kyseessä ei ole varsinainen kiusaaminen, vaan nimenomaan arkisiin toimiin, kuten leikkeihin ja kaverisuhteisiin liittyvät erimielisyydet, joista lapset herkästi tulevat raportoimaan aikuiselle. Toinen havaintoni on, että tällaisten ristiriitojen selvittely on opettajalle melko kuormittavaa ja vie huomattavan paljon aikaa. Erään koulun kaksi alkuopettajaa vahvistivat havaintoni ja kokivat kyseisten tilanteiden vievän niin paljon työaikaa, että he antoivat oppilailleen yleisen kehotuksen pyrkiä selvittämään ristiriidat omatoimisesti ennen aikuiselle raportointia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alkuopetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden välisistä ristiriitatilanteista ja niiden vaikutusta opettajan työssä jaksamiseen. Minua kiinnostaa, millaisia konflikteja oppilaiden välillä ilmenee, missä määrin oppilaat itse kykenevät selvittämään tilanteita ja milloin tarvitaan opettajan apua. Haluan tietää, miten opettajat kokevat nämä tilanteet ja niiden

selvittämisen osana työtään, kuinka paljon ne vievät opettajan työaikaa, miten konfliktit ja niiden selvittäminen vaikuttavat opettajan jaksamiseen ja millaisia työkaluja ja tukea opettaja asiaan kaipaisi tai on jo saanut.

Monissa kouluissa on käytössä erilaisia ohjelmia esimerkiksi vertaissovitteluun ja koulukiusaamisen ehkäisyyn, kuten Verso-vertaissovitteluohjelma ja KiVa Koulu-toimenpideohjelma. Lisäksi esimerkiksi tunnetaitojen opettamisen ja harjoittelun tarkeys mainitaan myös uuden opetussuunnitelman vuosiluokkien 1–2 ympäristöopin opetuksen tavoitteissa (POPS 2014, 132). Ylhäältä päin säädellyt toimenpideohjelmat kertaluontoisine koulutuksineen ja viikoittaisine teematunteineen eivät kuitenkaan välttämättä anna tarpeeksi työkaluja opettajalle, joka tarvitsisi välineitä arkisten ja päivittäin toistuvien ristiriitojen selvittelyyn. Myös opettajan koulutuksen antamat valmiudet tähän ovat heikot ja koulutuksessa lähinnä sivutaan aihetta oppilaantuntemuksen ja pedagogisen tietämisen teemojen kautta.

Oppilaiden välisiä konflikti- ja ristiriitatilanteita ja niiden selvittämistä on tutkittu melko vähän, opettajien työssä jaksamista sen sijaan paljonkin. Tässä tutkimuksessa kartoitan kouluarjessa ilmeneviä erilaisia konflikteja sekä opettajien työssä jaksamista sekä stressistä selviytymistä aiemman konflikti- ja työhyvinvointitutkimuksen sekä opettajien kokemusten analysoinnin kautta. Uskon, että oppilaiden varhaisessa vaiheessa oppimat vuorovaikutus- ja tunnetaidot vähentävät vakavampia, henkiseksi tai fyysiseksi väkivallaksi kehittyviä konflikteja myöhemmillä luokka-asteilla ja aikuisuudessa ja auttavat luomaan luokkaan kaikkia osapuolia palvelevaa työrauhaa.

2 Konfliktit koulussa

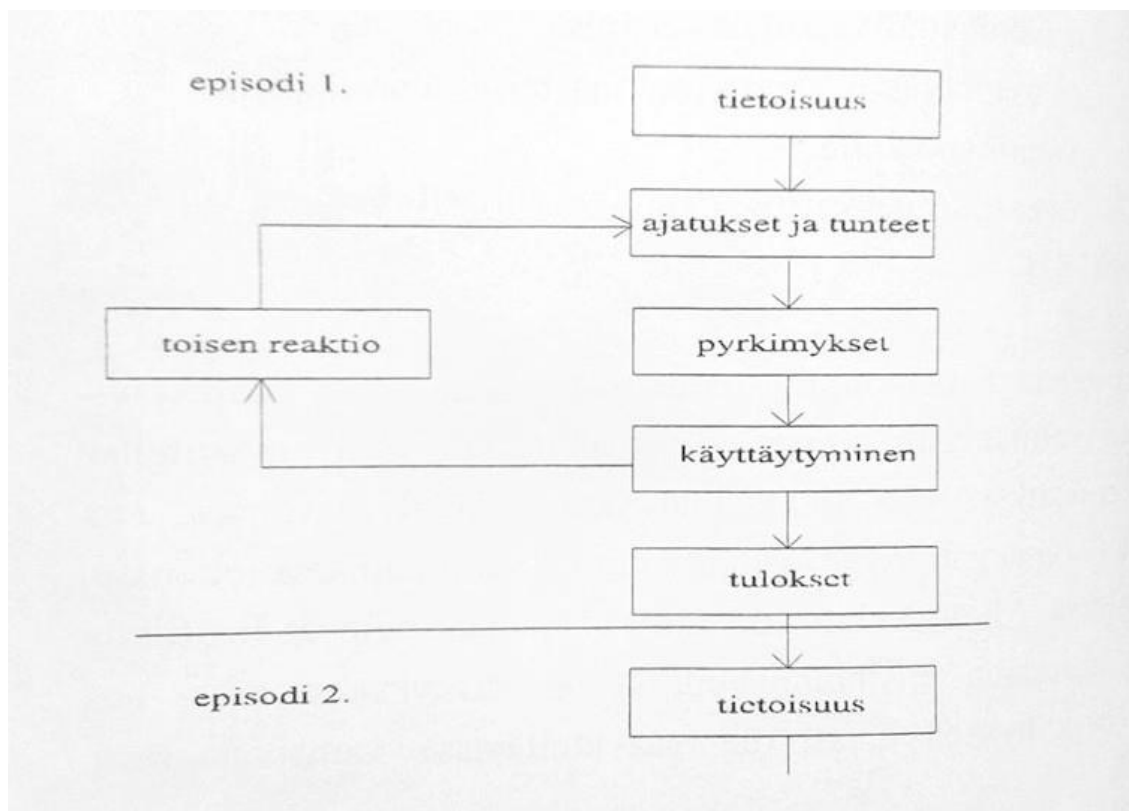
Tässä luvussa teen selkoa siitä, mitä tarkoitetaan konflikteilla eli ristiriitatilanteilla ja miten ne ilmenevät erityisesti kouluympäristössä. Esittelen myös aiempien tutkimusten pohjalta luotuja tapoja luokitella erilaisia konflikteja. Lopuksi käsittelem koulukiusaamista ja sen rinnakkaisilmiöitä sekä vertaissuhdetaitojen vaikutusta kiusaamisen esiintymiseen koulussa.

2.1 Konfliktin määrittely

Konfliktin käsitteellä tarkoitetaan samanaikaisia mutta erisuuntaisia pyrkimyksiä tai toiveita (Haikonen 1999, 17). Käsite voi viitata sekä yksittäisen yksilön ristiriitaisiin pyrkimyksiin tai kahden tai useamman henkilön välisiin ristiriitoihin (Thomas 1992). Näistä jälkimmäinen konfliktin määrittely, sosiaalinen konflikti, on kyseessä tässä tutkimuksessa, jossa tutkitaan alkuopetuksen oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita.

Konfliktin käsitettä määriteltäessä mukana ovat yleensä seuraavat seikat: 1) Konfliktin osapuolilla on mahdollisuus vaikuttaa toisiinsa, 2) Osapuolten välillä on jonkinasteinen vastakkainasettelu ainakin yhden osapuolen havainnon mukaan, 3) osapuolten välillä on vuorovaikutusta. (Thomas 1992, 653). Merkittävää on se, että osapuolten subjektiivinen havainto tilanteesta on eriävä (Haikonen 1999, 17). Myös kokemustaustojen erilaisuutta on pidetty konfliktien syntysyynä (Pehrman 2011, 53).

Haikonen (1999) kuvaa tutkimuksessaan konfliktia Thomasin prosessimallin mukaisesti. Konflikti alkaa yhden osapuolen huomattaessa toisen pyrkivän negatiivisesti vaikuttamaan asiaan, josta hän välittää tai vaikutus on jo tapahtunut. Konfliktiepisodin prosessimallissa olennaisia ovat sekä konfliktin aikana ilmenevät että sen jälkeiset tapahtumat. Konfliktiepisodin prosessimallia kuvataan kuviossa 1.

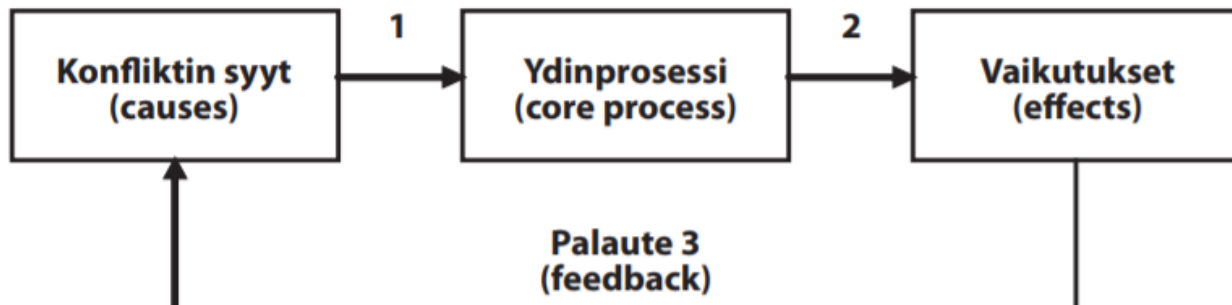


Kuvio 1. Konfliktiepisodin prosessimalli (Haikonen 1999, 18; Thomas 1992).

Konflikti alkaa, kun toinen osapuoli tiedostaa konfliktin. Tätä seuraavat tilanteeseen liittyvät yksilön pyrkimyksiin yhteydessä olevat tunteet, jotka ilmenevät yksilön käyttäytymisenä. Konfliktin toinen osapuoli reagoi tähän käyttäytymiseen jollain tavalla. Tämä voi johtaa vuorovaikutukseen, jossa osapuolten pyrkimykset ja sen seurauksena myös käyttäytyminen muuttuvat. Tämä vaikuttaa kyseiseen asiaan liittyviin uusiin konflikteihin, mikäli sellaisia ilmenee. (Haikonen 1999, 17-20.) Konflikti on prosessi, joka saa alkunsa yksilön tai ryhmän havaittua eron omien ja muiden intressien, arvojen tai uskomusten välillä (Pehrman 2011).

Pehrman (2011) kuvaa työyhteisöjen konfliktien sovittelua käsittelevässä tutkimuksessaan Wall & Callisterin konfliktiprosessin jakoa kolmeen vaiheeseen. Konflikti on sekä sosiaalinen että oppimisprosessi ja jakautuu kolmeen eri vaiheeseen: 1) konfliktiin vaikuttaviin olosuhteisiin ja syihin, 2) ydinprosessin eli varsinaisen konfliktin sekä 3) prosessin tuloksiin ja vaikutuksiin. Kolmannesta prosessin vaiheesta voidaan palata jälleen ensimmäiseen vaiheeseen *palautteen* kautta: tuleviin konflikteihin vaikuttavat aina aikaisemmat, taustalla olevat ristiriit-

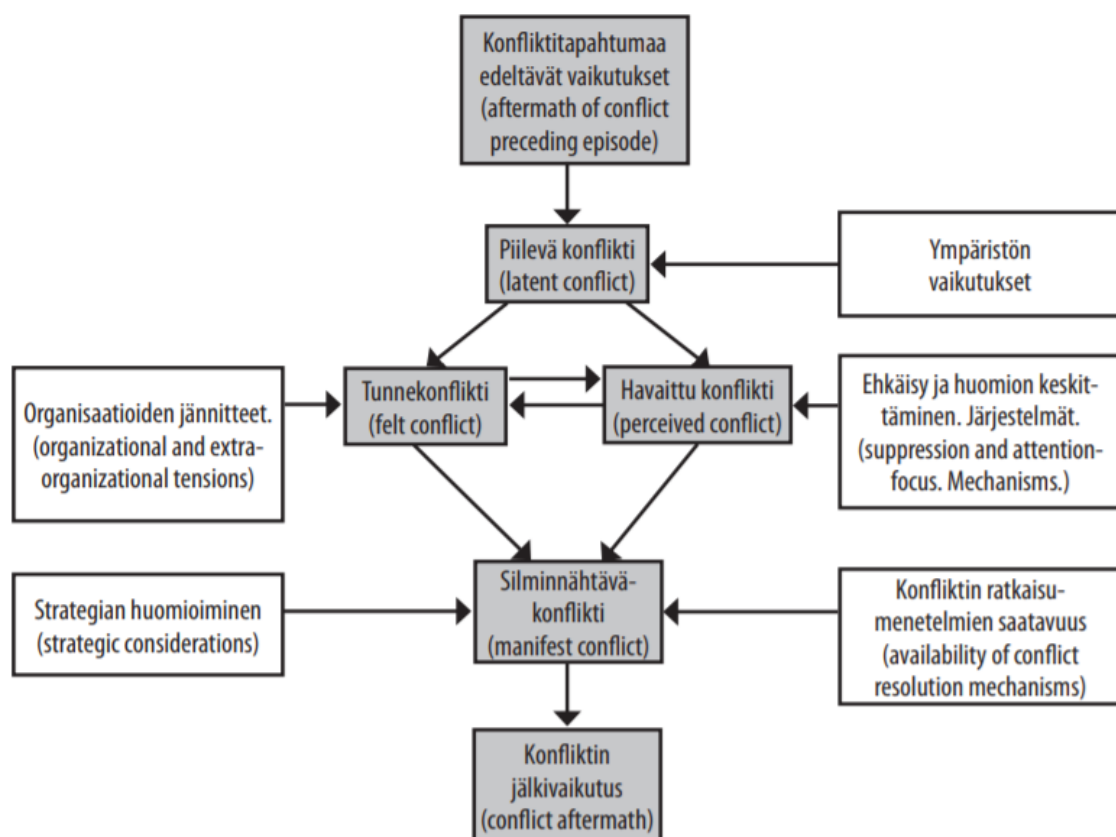
tatilanteet. Vaikka konfliktit ovatkin oppimisprosesseja ja kuuluvat väistämättä ihmisten kanssakäymiseen, koetaan ne usein hankaliksi ja pidetään piilossa. (Pehrman 2011, 43.)



Kuvio 2. Konfliktiprosessin vaiheet (Pehrman 2011, 43, 18; Wall & Callister 1995, 516).

Konfliktit esiintyvät vaihtelevissa muodoissa. Pondyn (1967) mallissa konfliktitapahtuma on jaettu viiteen eri vaiheeseen. Tässä mallissa huomioon otetaan myös konfliktin jälkeen tapahtuvat vaikutukset. Konfliktia edeltävät aina jotkin taustavaikutukset ja niidenkin jälkeen konflikti voi esiintyä ensin 1) piilevänä konfliktina. Ympäristöllä on vaikutusta piilevän konfliktin muotoutumiseen. Piilevä konflikti voi muuttua 2) tunnekonfliktiksi tai 3) havaituksi konfliktiksi ja näiden kahden ilmenevormuodot voivat myös vaihdella keskenään. Tunnekonfliktissa yksi osapuoli saattaa kokea tilanteessa syytä konfliktiin, mutta toista tilanne ei huolestuta. Kun konflikti on havaittu, sen selvittelyn aikaiset väärinymmärrykset vähenevät ja osapuolten välinen kommunikointi paranee. Tunne- ja havaitusta konfliktista seuraava konfliktitapahtuman vaihe Pondyn mallissa on 4) silminnähävä konflikti, joka voi sisältää erilaista käyttäytymistä. Pehrman mainitsee työyhteisöissä avoimen aggressiivisuuden leimaavan silminnähävää konfliktia, mutta verbaalinen ja fyysinen väkivalta ovat harvinaisia työyhteisöissä ja tuomittuja organisaatioiden normistoissa. (Pehrman 2011, 43-45.) Sen sijaan kouluympäristössä myös tällaista konfliktikäyttäytymistä voi ilmetä ja kuten jäljempänä käy ilmi, sen voidaan sanoa olevan jopa melko yleistä. Konfliktilla on aina myös jonkinlaisia 5) jälkivaikutuksia: parhaimmillaan konfliktin myötä vaikeisiin tilanteisiin saadaan uusia ja osapuolia tyydyttäviä ratkaisuja – tai sitten ratkaisua ei löydy ja tilanne vaikuttaa osapuolten välisiin ihmissuhteisiin heikentävästi (Pehrman 2011, 45). Silminnäh-

tävän vaiheen ja jälkivaikutusten väliin on ehdotettu välivaiheiksi konfliktien käsittelyn, sovittelun ja päätöksenteon vaiheet (Lewicki ym 1992, 213). Juuri kouluympäristössä nämä kuuluvat olennaisina osina konfliktiprosessiin ja Pondyn mallin viides eli jälkivaikutusvaihe on ennemminkin osa jo selvitetyn konfliktin seurantaa.



Kuvio 3. Konfliktitapahtuman dynamiikka (Pehrman 2011, 44, 18; Pondy 1967, 306).

Pehrman (2011, 46) toteaa kuitenkin, ettei konfliktien tarkka määrittely sinänsä ole niiden sovittelussa välttämättä tarpeellista. Sovittelutilanteita luonnehtii usein vahva affektiivisuus ja tärkeintä tilanteissa on kuulla osapuolten näkemykset, sovitella ne tarkoituksenmukaisella tavalla ja päästä yhteisymmärrykseen siitä, miten tilanne ratkaistaan ja miten siitä edetään.

2.2 Konfliktien luokittelu

Konflikteja voidaan luokitella useiden eri tekijöiden perusteella, jotka liittyvät niiden syntymisen syihin. Axtell, Fleck & Turner (2004) jaottelevat konfliktit kahteen

suureen pääluokkaan: affektiivisiin eli voimakastunteisiin sekä tehtäväsuuntautuneisiin konflikteihin. Affektiivisten konfliktien keskiössä ovat ihmisten tunteet. Ristiriidat johtuvat tällöin luonne-eroista ja konflikteihin liittyy vahva tunnelataus. Sen sijaan tehtäväsuuntautuneet konfliktit saavat alkunsa nimenomaan työntekoon ja sen teemoihin liittyvistä näkemyksistä ja mielipiteistä. On kuitenkin mahdollista, että tehtäväsuuntautunutkin konflikti muuttuu affektiiviseksi, mikäli konflikti jää ratkaisematta. (Pehrman 2011, 47–48; Axtell, Fleck & Turner 2004.)

Haikonen (1999) on tutkinut opettajille konflikteista aiheutuvaa stressiä ja siitä selviytymistä. Hän esittelee tutkimuksessaan kaksi eri tapaa luokitella konflikteja. Niistä ensimmäisessä eli Thomasin (1992) luokittelussa konfliktit jaetaan kolmeen niiden päämäärien, arviointien sekä normien perusteella:

1. *Päämääräkonfliktit* ovat tilanteita, joissa ristiriidan osapuolten käsitys toivotusta lopputuloksesta ovat eriäviä.
2. *Arviointikonflikteissa* erimielisyyttä on osapuolten välillä vallitsevassa asiantilassa tai siitä tehdyissä johtopäätöksissä.
3. *Normatiiviset konfliktit* syntyvät, kun yhden osapuolen odotukset toisen käyttäytymisestä eroavat siitä, miten tämä todellisuudessa käyttäytyy.

Schmuck & Schmuck (1971) sen sijaan ovat luokitelleet koulun luokkatilanteiden konfliktit neljään eri konfliktityyppiin. Huomio luokittelussa on konfliktien päämääriä, osapuolten käsityksiä ja normeja koskevissa ominaisuuksissa:

1. *Toimintatapakonfliktit* johtuvat erimielisyydestä sen suhteen, miten jossain tietyssä tilanteessa menetellään. Syitä tähän voivat olla esimerkiksi epäselvät säännöt tai se, ettei joku ole noudattanut yhdessä sovittuja sääntöjä tai normeja.
2. *Päämääräkonfliktit* johtuvat eriävistä tavoitteista. Esimerkiksi opettajan päämäärät voivat olla eriävät oppilaan vertaisryhmän tavoitteiden kanssa, jolloin oppilas joutuu valitsemaan ryhmäpaineen ja auktoriteetin välillä.
3. *Käsitteelliset konfliktit* aiheutuvat osapuolten välisistä arvoeroista ja voivat saada alkunsa esimerkiksi eriävistä mielipiteistä.

4. *Henkilöiden välinen konflikti* syntyy osapuolten tarpeiden välisistä eroista ja saa aikaan ristiriidan. (Haikonen 1999, 21-22.)

Juuri henkilöiden väliset konfliktit ja niiden selvittäminen ovat kyseessä myös alkuopetusikäisten välisissä ristiriidoissa. Konfliktityypeistä ne ovat vaikeimpia ratkaista, koska kolmen ensimmäisen konfliktityypin tapaan niille ei välttämättä löydy selkeää syytä (Haikonen 1999, 22). Toisaalta voidaan esittää kysymys siitä, kuinka perusteltu on neljännen kategorian erottaminen kolmesta aiemmasta – vuorovaikutuksessa syntyvät konfliktit kun ovat lähtökohtaisesti aina henkilöiden välisiä.

Pehrmanin (2011) esittelee tutkimuksessaan konflikteihin johtaneiden syiden ryhmittelyyn kaksi erilaista mallia. Ensimmäinen niistä on Wall & Callisterin malli, jossa konflikteja saavat aikaan kolmen pääteeman asiat, jotka voidaan edelleen jakaa yksilöityihin tekijöihin:

- 1) Yksilölliset luonteenominaisuudet; esimerkiksi luonne, arvot, tavoitteet ja päämäärät, stressi, viha ja halu itsenäisyyteen.
- 2) Ihmissuhteisiin liittyvät tekijät: toisten käyttäytymisen tunnistaminen, kommunikaatio, käyttäytyminen, rakenteelliset syyt ja aikaisemmasta vuorovaikutuksesta johtuvat syyt.
- 3) Asiat (*issues*) – niiden monimutkaisuus, monilukuisuus, epäselvyys, periaatteet, koko ja jaollisuus. (Pehrman 2011; Wall & Callister 1995).

Ihmissuhteisiin ja etenkin toisten käyttäytymisen tulkintaan liittyvät syyt sekä kommunikointi ja sen pulmat ovat erityisen suuri ryhmä konflikteihin johtavissa syissä (Pehrman 2011, 47). Pehrman esittää tutkimuksessaan Örndahlin (2008) jaon työyhteisön ristiriidoista, joissa konfliktit jaetaan neljään eri luokkaan: työhön liittyviin (resurssit eivät ole riittävät tai työvälineet ovat epäkunnossa), sosiaalsiin (tiettyjen henkilöiden vuorovaikutuksessa on ongelmia), henkilökohtaisiin (yksittäisen henkilön yksityiselämän pulmat vaikuttavat koko työyhteisöön) ja kulttuuriin konflikteihin (kulttuurierot henkilöiden välillä ovat niin suuret, että ne aiheuttavat ristiriitoja). (Pehrman 2011, 47). Kouluympäristöön sovellettuna mallista

yleisimmät kategoriat ovat selvästi sosiaaliset konfliktit, mutta myös henkilökohtaiset ja kulttuuriset syyt ovat aineistossa edustettuina.

2.3 Konfliktien ratkaiseminen

Etenkin ratkaisemattomilla konflikteilla on suuri vaikutus konfliktissa mukana olevien hyvinvointiin. Haikosen tutkimuksessa (1999) haastateltujen opettajien arviot eri konfliktiprosessien määrästä osoittivat, että yleisimpiä kouluympäristön konfliktitilanteita ovat oppilaiden väliset ristiriidat ja nimenomaan sellaiset, joissa opettaja itse ei ollut paikalla. Sellaisten konfliktien, joissa osapuolena olivat oppilas-opettaja tai oppilas-oppilas olivat kuitenkin kestoaltaan useimmiten alle viikon mittaisia (Haikonen 1999, 84, 70). Oppilaisiin liittyviä konflikteja näytti siis luonnehtivan se, että niitä oli lyhyen ajan sisällä paljon ja ristiriitojen vaihtuvuus ja muuttuminen oli nopeaa. Selvitetyt konfliktit olivat useimmiten kestoaltaan lyhyempiä kuin ne, jotka olivat jääneet jostain syystä selvittämättä. Selvittämättä jääneitä tai sellaisia konflikteja, joiden selvittäminen oli jäänyt kesken tai epäonnistunut luonnehdittiin usein myös vakavammiksi kuin selvittämättömiä konflikteja. Samoin kestoaltaan lyhyemmät konfliktit koettiin vähemmän vakavaksi kuin pitkäaikaiset. (Haikonen 1999, 70.)

Konfliktien ratkaiseminen on siis tärkeä tekijä opettajan työhyvinvoinnin tekijä. Konfliktien ratkaisumenetelmät voidaan jakaa karkeasti kahteen: 1) Konfliktin ratkaisevat osapuolet siitä neuvottelemalla tai 2) Konfliktin ratkaisee kolmas osapuoli (Pehrman 2011; Ross 1993; Lewicki ym. 1992). Kouluympäristössä ja etenkin alkuopetuksessa oppilaat kykenevät selvittämään vertaissuhteiden konflikteja jossain määrin itse, mutta kolmannen osapuolen eli lähes aina aikuisen läsnäolo tilanteessa on välttämätöntä. Kolmas osapuoli voi toimia tilanteessa joko prosessin ohjaajana, jolloin kyse on sovittelusta, tai kontrolloida konfliktin ratkaisun neuvottelua, jolloin tapaa kutsutaan välimiesmenettelyksi. (Pehrman 2011, 51.) Pehrman (2011, 52) kuvaa Domenici & Littlejohnin luokittelua, jonka mukaan konfliktia, jonka sovittelussa on mukana kolmas osapuoli, kutsutaan *avustavaksi neuvottelumenetelmäksi*. Tarkoituksena tilanteessa on saada aikaan ratkaisu. Kolmas osapuoli voi tehdä ratkaisuehdotuksia ja kontrolloida tilannetta voimakkaasti.

(Pehrman 2011, 52.) Juuri tällainen on tyypillinen alkuopetusikäisten ristiriitojen selvittelytilanne, jossa opettaja toimii kolmantena osapuolena. Koulun konfliktitilanteiden selvittelyissä mukana ovat selvittelijän lisäksi yleensä aina molemmat konfliktin osapuolet. Poikkeuksena voi toimia tilanne, jossa osapuolet ovat esimerkiksi niin kiihtyneitä tai jopa aggressiivisia, että selvittelijä haluaa kuulla heitä ensin erikseen ja yrittää sovittaa konfliktin vasta sitten yhteisesti.

Thomas (1992) on jakanut konfliktin ratkaisutavat neljään pääluokkaan:

- 1) *Kilpaileva lähestymistapa* on kyseessä, kun tilanne vaatii päättäväisiä mutta konfliktin osapuolten odotusten ja toiveiden vastaisia toimia.
- 2) *Yhteistyökeskeisessä lähestymistavassa* pyritään tuomaan konfliktin osapuolten näkemyksiä lähemmäs toisiaan, vaikuttamaan toimintailmapiiiriin, sitouttamaan osapuolia yhteiseen toimintaan ja siihen, että tilanteesta syntyisi oppimiskokemus. Tällainen voi olla alkuopetusikäisten toistuvien ristiriitojen ehkäisemiseen pyrkivä sovitellutilanne, jossa pyritään pitkäaikaiseen ja kestäväan ratkaisuun.
- 3) *Kompromissiin johtavaa lähestymistapaa* voidaan käyttää tilapäisenä ratkaisuna kiireellisessä tilanteessa, jonka taustalla on aikaa vieviä, monimutkaisia ongelmia mutta käsillä rajallisesti aikaa niiden käsittelyyn. Kouluarjessa esimerkiksi nopeissa siirtymissä syntyneissä konflikteissa voidaan hyödyntää kompromissiin johtavaa lähestymistapaa, joka rauhoittaa tilanteen hetkellisesti.
- 4) *Välittelevä lähestymistapa* soveltuu konflikteihin, joissa ristiriita ei ole kiireellinen tai kun jokin toinen asia menee selkeästi sen ratkaisemisen edelle. Opettajan tulkintaa vaaditaan tekemään raja lievempien ristiriitojen ja vakavampien konfliktien välille ja tekemään päätös siitä, miten ja millä intensiteetillä tilanteisiin reagoidaan.
- 5) *Mukautuvassa lähestymistavassa* väärässä oleva osapuoli osoittaa järkevyytensä kuuntelemalla ja oppimalla virheistään ja pyrkii näin parantamaan asemaansa myöhemmissä tilanteissa.

Koulun konfliktien ratkaisemisessa ratkaisumenetelmät näyttäytyvät harvoin puhtaina ja yksiselitteisinä – menetelmät vaihtelevat tilanteittain ja voivat etenkin spontaaneissa tilanteissa sisältää myös toimintaa, joka on konfliktin osapuolten tai sovittelijan tiedostamatonta. Ristiriitoja paitsi työ- myös muissa yhteisöissä voidaan vähentää ihmisten välisellä avoimella ja ilmapiiriä parantavalla vuorovaikutuksella (Pehrman 2011). Kouluympäristössä tällaista avointa, luottamuksellista ja konflikteja vähentävää ilmapiiriä pyritään luomaan esimerkiksi koululuokan ryhmäytymisellä jo ryhmän muodostumisen varhaisessa vaiheessa, kuten lukuvuoden alussa.

2.4 Koululaisten vertaissuhdetaidot ja konfliktit

Kouluympäristössä konfliktit ovat yleisiä ja niiden vakavuuden aste vaihtelee arjen erimielisyyksistä vakavaan henkiseen tai fyysiseen väkivaltaan ja koulukiusaamiseen. Tässä alaluvussa teen selkoa siitä, millainen voi olla koulun konfliktien kirjo ja millaiset konfliktit ovat tyypillisiä nimenomaan kouluympäristössä.

Konfliktit voivat olla joko symmetrisiä tai epäsymmetrisiä: symmetrisissä konflikteissa osapuolten asema on tasavertainen. Tällainen tilanne on esimerkiksi kahden oppilaan tai kahden opettajan välinen konflikti. Epäsymmetrisessä konfliktissa osapuolina voivat olla vaikkapa oppilas ja opettaja, koska heidän välinen asetelmansa on epäsymmetrinen. (Haikonen 1999, 22.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan symmetrisiä, kahden oppilaan välisiä ja vertaissuhteissa ilmeneviä konflikteja.

Konfliktit ovat sosiaalisia prosesseja ja tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Koulumaailmassa vuorovaikutusta tapahtuu väistämättä ja jatkuvasti ja myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vuorovaikutustaidot ja niiden oppiminen osaamistavoitteena lukemattomia kertoja (POPS 2014). Konflikteja tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa väistämättä eikä niiden välttäminen ole tarkoituksenmukaista, koska ristiriitojen selvittämisen harjoittelu on myös kehityksellinen tehtävä (Salmivalli 2003). Konfliktien voidaan usein nähdä johtuvan puutteellisesta tai epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta. Laaksonen

(2014) on tutkinut erityisesti esikouluikäisten *lasten vertaissuhdetaitoja* ja niiden yhteyttä ristiriitoihin ja kiusaamiseen. Vertaissuhteissa toimitaan yhteisön tasa-vertaisena jäsenenä ja harjoitellaan vuorovaikutustaitoja: leikkiin mukaan ottamista, oman vuoron odottamista ja leikin sääntöjä. Lasten vertaissuhdetaitoja voidaan kuvata neljän eri osa-alueen hierarkkisena rakenteena: tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taitoina, vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitoina, vuorovaikutukseen liittymisen taitoina ja toisten huomioon ottamisen taitoina. (Laaksonen 2014, 11, 30-33.)

Laaksosen mukaan lasten vuorovaikutustaitojen kehitystä kuvaavat positiivinen ja negatiivinen kierre. Lapsen päästessä mukaan vertaisryhmän toimintaan hänen myönteiset kokemuksensa vuorovaikutuksesta muiden kanssa vahvistuvat ja samalla hänen taitonsa saavat lisää harjoitusta. Sen sijaan vertaisryhmän torjunta voi johtaa lapsen negatiiviseen kierteeseen, jossa kielteiset kokemukset joko muiden tai hänen oman käytöksensä vuoksi estävät hänen pääsynsä vertaisryhmään. Tällöin taitoja ei myöskään voi harjoitella ja jatkossa ryhmään pääsy vaikeutuu entisestään. Vahingolliset vertaissuhteet lisäävät lapsen arkeen konflikteja, kiusaamista ja muita pulmia. Vertaissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen onkin keino ehkäistä kiusaamista ja muita konflikteja. (Laaksonen 2014, 13, 20, 22.) Vertaissuhteissa tapahtuvat loukkaavat vuorovaikutusprosessit myös luovat sosiaalisia rakenteita vertaisryhmän sisällä ja ylläpitävät niitä (Herkama 2012, 188).

On olemassa eri määrittelyjä siitä, mitä on varsinainen kiusaaminen. Tässä tutkimuksessa tutkitaan erityisesti oppilaiden kouluarkeen liittyviä, usein nopeasti syntyviä ja ohimeneviä ristiriitatilanteita, jotka eivät ole varsinaista kiusaamista. Tavanomaisten arjen erimielisyyksien lisäksi lasten väliseen kanssakäymiseen liittyy kiusoitteita ja hännäämistä, jotka ovat usein hetkellisiä ja kohdistuvat sattumanvaraisesti osapuoliin. On kiinni vastaanottajan tulkinnasta, tulkitaanko tällainen leikiksi vai loukkaako tai satuttaako hännäminen. Herkaman (2012) mukaan vuorovaikutusprosessien loukkaava vaikutus on hyvin tulkinnallista, yksilöllistä ja kontekstisidonnaista. Näin ollen loukkaavien vuorovaikutusprosessien havaitseminen voi olla vaikeaa. Aina yksiselitteistä ei ole sekään, kumpi osapuolista on

varsinainen kiusaaja – molemmat osapuolet saattavat vastavuoroisella viestinnällään satuttaa ja loukata. (Herkama 2012, 188.) Arjen erimielisyydet ja ristiriitailanteet eivät ole systemaattista kiusaamista. Lasten väliseen vuorovaikutukseen kuuluvat erimielisyydet ja konfliktit ja ne voidaan nähdä myös tarpeellisina. (Salmivalli 2003, 10, 13.) Kuitenkin ne voivat jatkuessaan ja pitkittyessään muuttua koulukiusaamiseksi tai heijastella sellaista. Oppilailla voi siis olla erilainen subjektiivinen käsitys ja kokemus siitä, mitä kiusaaminen on. Loukkaavaa vuorovaikutusprosessia kuvaa sen olemus merkitysperspektiivinä prosessina, johon kytkeytyy tunne loukatuksi tulemisesta ja tulkinta siitä, että vuorovaikutustilanne on ollut loukkaava. (Herkama 2012.)

Viestintä ei ole loukkaavaa, jos viestin vastaanottaja ei tulkitse sitä loukkaavaksi. (Herkama 2012, 17.) Kiusaamisen rinnakkaisilmiönä voidaankin nähdä kiusoittelu. Kiusoittelua esiintyy monissa tilanteissa ja konteksteissa ja siihen sisältyy sekä leikinlaskun että aggressiivisen käyttäytymisen funktioita. Kun varsinainen kiusaaminen on aina kielteistä, voi kiusoitteluun liittyä joissain tilanteissa myös myönteisiä puolia toimivan ja tuottavan viestinnän mahdollistajana. (Keltner, Capps, Kring, Young & Heerey, 2001; Herkama 2012, 30.) Kiusoittelua kuvaa myös sen määritelmä intentionaalisen provokaationa, joka kohdistuu kiusoitteleen kohteen merkittäviksi kokemiin asioihin (Keltner, 2001, 229; Herkama 2012; Tainio 2016, 36). Kiusoittelun elementeiksi Herkama kuvaa aiemman tutkimuksen perusteella aggression, huumorin ja leikin sekä monitulkintaisuuden (Herkama 2012, 31). Kiusoittelu voidaan jakaa myös affektiiviseen ja aggressiiviseen kiusoitteluun. Näistä affektiivinen kiusoittelu on rakentavaa, yhteenkuuluvuutta lisäävää viestintää, joka voi esiintyä esimerkiksi toisilleen läheisten henkilöiden sisäpiirin vitsinä. Sen sijaan aggressiivinen kiusoittelu on loukkaavaa viestintää. Toisaalta myös affektiivinen kiusoittelija voi viestiä vahvasti verbaalisesti aggressiivisesti, joten affektiivinenkin kiusoittelu voi saada loukkaavia sävyjä. Kiusaaminen voi olla paitsi ryhmän koheesiota parantavaa toimintaa myös yhteen osapuoleen kohdistuvaa loukkaavaa vuorovaikutusta. (Herkama 2012.) Loukkaava vuorovaikutus ryhmässä perustuu juuri ryhmän jakamiin yhteisiin merkityksiin (Herkama 2012, 188). Kiusoittelu voidaan tulkita vastaanottajasta riippuen joko leikkilisenä tai loukkaavana (Tainio 2016, 36).

Lapsen ikätasolla on vaikutusta siihen, miten kiusoittelu koetaan. Sarkasmi ja ironia, jotka perustuvat viestin sisällön ja ilmaisutavan ristiriitaan, eivät välttämättä aukea lapsille niin hyvin kuin nuorille, jotka osaavat jo tulkita kiusoittelun monitulkintaisuutta (Herkama 2012). Alkuopetusikäisillä kognitiivisten taitojen erot lasten välillä vaikuttavat vertaisviestinnän tulkintaan ja voivat saada aikaan ristiriitoja sellaisissa tilanteissa, joissa toinen osapuoli kokee viestinnän kiusoitteluna ja toinen kiusaamisena.

Kolmas osapuoli ei pysty havainnoimaan kiusoittelun osapuolten intentioita ja näin ollen tilanteen aggressiivisuutta on vaikeaa määritellä (Herkama 2012). Niinpä esimerkiksi opettajan voi olla haastavaa tulkita kahden oppilaan välisen vuorovaikutuksen syitä ja mahdollisia ongelmia.

Toinen alkuopetusikäisten ristiriitoihin liittyvä kiusaamisen rinnakkaisilmiö on aggressio. Kun kiusaamisen voidaan nähdä olevan sosiaalinen ilmiö, nähdään aggression olevan ennemminkin yksilön ominaisuus. Kun kiusaaminen on jatkuva ilmiö, on aggressio enemmänkin lyhytkestoinen tilanne. (Salmivalli 1998, 29; Herkama 2012, 29.) Aggressio on psyykkistä tai fyysistä toisen tahallista loukkauksista (Herkama 2012, 28). Dodgen (1991) mukaan aggressio voidaan jakaa reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon. Edellinen sisältää suuttumuksen ja turhautumisen tunteita, on räjähtävää ja yksilö voi kokea sen johtuvan ulkopuolisesta tekijästä (yksilö on *troubled by others*, muista ärsyntyvä). Sen sijaan proaktiivisen, välineellisen aggression pyrkimyksenä on saavuttaa jokin tavoite tai päämäärä ja siinä yksilö pyrkii jollain tavoin vaikuttamaan muihin (yksilö on *troubling to others*, muita ärsyttävä). Näistä kahdesta jälkimmäinen, proaktiivinen aggressio edustaa Dodgen (1991) mukaan kiusaamista. (Herkama 2012, 28; Salmivalli 1998, 31.) Aggression laatu voidaan lisäksi määritellä epäsuoraksi, jolloin hyökkäys uhria kohtaan tapahtuu sosiaalisen manipulaation keinoin mahdollisesti kolmannen osapuolen välityksellä tai relationaaliseksi, jolloin vahingoittamisen kohteena ovat uhrin vuorovaikutussuhteet. Sosiaalisella aggressiolla sen sijaan pyritään horjuttamaan uhrin itsetuntoa ja ryhmästatusta. On havaittu, että miehet ovat naisia aggressiivisempia, mutta että epäsuora aggressiivisuus olisi joidenkin tutkimusten ja niissä käytettyjen menetelmien mukaan tyttöillä yleisempää kuin pojilla. (Herkama 2012, 28-29.) Salmivalli (1998) kuvaa alakouluikäisille pojille

tyypilliseksi rajuotteista leikkiä, johon sisältyy takaa-ajoa, fyysistä kanssakäymistä, uhkailevia eleitä ja muuta vastaavaa. Usein tällainen leikki voi olla kaikkien osapuolten mielestä hauskaa eikä ketään loukkaavaa. Salmivalli esittää Boultonin (1994) kuvaamia keinoja erottaa rajuotteisen leikin ja aggression toisistaan: lasten eleet ja ilmeet, mahdollinen yleisö joka on yleensä läsnä kiusaamistilanteessa, lasten määrä, joka on todennäköisesti suurempi jos kyseessä on raju leikki, se, jatkavatko osapuolet toimintaa rajun leikin jälkeen yhdessä vai eivät, onko voimankäyttö rajoitettua vai liiallista tilanteeseen nähden ja vaihtuvatko roolit leikissä vai onko toinen koko ajan alisteisessa asemassa toiseen nähden. Salmivalli mainitsee, että tässäkään tapauksessa aikuinen ei aina erota, milloin kyseessä on puuttumista vaativa, vakava tilanne, kun taas suurin osa kouluikäisistä lapsista erottaa rajuotteisen leikin ja aggression. (Salmivalli 1998, 32-33.) Suhautuminen tietynlaiseen vuorovaikutukseen voi vaihdella myös sukupuolen ja yksilön ominaisuuksien mukaan. Tytöt ja pojat ja lapset ylipäänsä saattavat nähdä samankaltaisen vuorovaikutustilanteen eri tavoin – sama ikäryhmä ei siis muodosta yhtenäistä linjaa siinä, millaisena nähdään nimenomaan loukkaava vuorovaikutus. (Herkama 2012, 188.)

Varsinainen koulukiusaaminen sen sijaan on määritelty vuorovaikutuksen ongelmaksi, joka ilmenee erityisesti vertaissuhteissa (Herkama 2012; Laaksonen 2014). Koulukiusaaminen on vuorovaikutusprosessi, jossa kiusattu lapsi on toistuvan loukkaamisen, satuttamisen tai torjunnan kohteena yhden tai useamman vertaisen toimesta eikä pysty puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Herkama 2012; Laaksonen 2014; Pörhölä 2008, 95; Pörhölä 2009, 83.) Kiusaaminen ilmenee joko sanallisina tai sanattomina viesteinä ja niiden kautta rakennetaan sekä oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita että kokonaisen koululuokan sosiaalisia rakenteita (Pörhölä ym. 2006, 250). Kiusaamiseen liittyy myös epätasapainoinen valtasuhde: kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino (Laaksonen 2014; Salmivalli 2003, 11). Laaksonen (2014) tutkimuksessa esikouluikäiset kuitenkin sanallistivat kiusaamiseksi myös erilaisia epätoivottuna käyttäytymisenä kokemiaan asioita, jotka eivät välttämättä täytä varsinaisen kiusaamisen kriteereitä: mainintoja saivat esimerkiksi nimittely, haukkuminen, leikin häiritseminen tai sen ulkopuolelle jättäminen, harnääminen tai fyysiset teot kuten lyöminen, potkiminen, hiuksista vetäminen tai

pureminen. Lapsista osa hahmotti ja kuvasi aiemmin kuvatun mukaisen leikillään ja tahallaan tekemisen eron. Laaksonen korostaakin paitsi leikin merkitystä lasten vertaisryhmässä myös haasteellisuutta sen suhteen, millaisia tulkintoja kuvatunlaisen käyttäytymisen perusteella voi tehdä. (Laaksonen 2014, 34-35.)

Kuten Laaksosen (2014) tutkimuksesta käy ilmi, lasten vertaissuhdetaitojen positiivinen ja negatiivinen kierre vaikuttavat lapsen rooliin ryhmässä. Nämä taidot lasten saman ikäryhmän sisällä vaihtelevat paljon: osalle esikouluikäisistä lapsista on haastavaa ilmaista esimerkiksi vihan tunteita sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Tutkimuksen mukaan esikouluikäiset lapset kykenivät melko hyvin toimimaan hyvien vuorovaikutustaitojen mukaisesti silloin, kun he olivat aikuisen ohjaamassa opetus- tai ryhmätilanteessa, mutta ilman aikuisen tukea esimerkiksi konfliktinhallinta sekä palautteen antaminen vastaanottaminen tuottivat haasteita. Havaittiin myös lapsia, joilla oli selvitä puutteita vuorovaikutukseen liittymisen eli osallistumisen taidoissa. (Laaksonen 2014, 21-22, 32.)

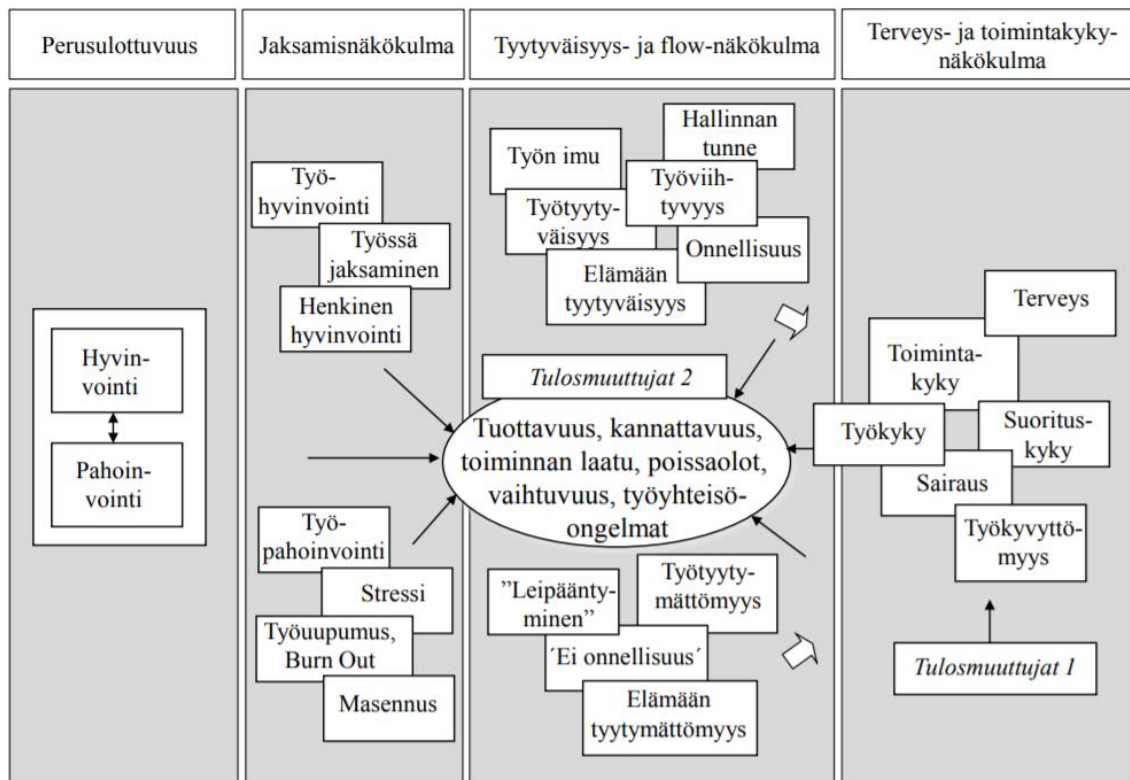
Esikouluikäisten lasten ryhmärakenteet ovat vielä muovautuvia. Tässä ikävaiheessa ja sen lähivuosina, kuten alkuopetuksessa olisi tärkeää ja otollista harjoitella vastavuoroista ja vuorovaikutteista leikkiä, tunteiden säätelyä ja niiden sopivaa ilmaisutapaa sekä toisten huomioimista ja tavanomaisimpia kanssakäymisen taitoja kuten vuoron ottamista ja jakamista. Vahvojen vertaissuhdetaitojen yksilöllinen kehittäminen oletettavasti ehkäisee kiusaamista ja sen kautta myös syrjäytymistä. Myös opettajilla tulisi olla riittävät valmiudet arvioida ja tunnistaa oppilaiden vertaissuhdetaitoja sekä tukea heitä niiden kehittämisessä. (Laaksonen 2014, 21-22, 32-33.)

3 Opettajan työhyvinvointi

Tässä luvussa käsittelen opettajan työssä jaksamista työhyvinvoinnin käsitteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden kautta. Selvitän myös, mitkä tekijät aiheuttavat stressiä sekä yleisestä työssä että nimenomaan opettajien työssä sekä sitä, mistä rakentuvat työn voimavarat ja millaisia selviytymiskeinoja opettajilla on kuormittavista tilanteista selviytymiseen.

3.1 Työhyvinvointi ja työn imu

Sosiaali- ja terveysministeriö määrittelee työhyvinvoinnin seuraavasti: *”Työhyvinvointi on kokonaisuus, jonka muodostavat työ ja sen mielekkyys, terveys, turvallisuus ja hyvinvointi. Työhyvinvointia lisäävät muun muassa hyvä ja motivoiva johtaminen sekä työyhteisön ilmapiiri ja työntekijöiden ammattitaito.”* (STM 2018.) Kuitenkaan työhyvinvoinnin käsitteen määrittely ei ole aivan yksiselitteinen. Työhyvinvointi on usein määritelty vastakkaisena ilmiönä pahoinvoinnille. Hakasen (2006) mukaan pitkään työhyvinvointia tutkittaessa on käsitelty sitä lähinnä pahoinvoinnin oireiden puuttumisen kautta. Hottisen (2004) mukaan työhyvinvointi ja työpahoinvointi voidaan nähdä vastakkaisuuden ja saman jatkumon ääripäiden sijaan ristikkäisinä ilmiöinä. Laine (2013) toteaaakin, että suurin merkitys työhyvinvoinnin käsitteen määrittelyssä onkin sillä, mistä näkökulmasta työhyvinvointia käsitellään: onko kyseessä työkyvyn, työuupumuksen, työn kuormittavuuden tai jonkin tietyn kontekstin – kuten opettajan työn – näkökulma? Laine (2013) määrittelee työhyvinvoinnin eri määrittelyjä kokoavasti: *”Työhyvinvointi tarkoittaa sitä subjektiivisesti koettua hyvinvoinnin tilaamme, johon ovat vaikuttaneet työkykymme ja terveytemme, työ ja työkonteksti ja –ympäristö laajasti ymmärrettynä sekä työpaikan ihmissuhteet, johtaminen ja työnantajapolitiikka. Työhyvinvoinnin kokemus on herkkä muutoksille sitä määrittävien tekijöiden muuttuessa, ja se rakentuu vuorovaikutuksessa muun elämän tilanteiden ja kokonaisyhyvinvoinnin kanssa. Näkemystämme työhyvinvoinnista ohjaavat aikaisemmat kokemukset sekä arvosidonnaisten vallan, vastuun ja erilaisten intressien vaikutus.”* (Laine 2013, 71-72.) Laine esittää työhyvinvoinnin käsitekarttana, joka kuvaa työhyvinvoinnin moniulotteista määrittelyä.



Kuvio 4. Työhyvinvoinnin käsitekartta (Laine 2013, 38).

Ensimmäinen työhyvinvointiin liittyvä perusolot liittyvät pohdintaan hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin ristikkäisyydestä vastakkaisuuden sijaan, kun puhutaan työhyvinvoinnista. Työhyvinvointiin liittyy sekä voimavara- että rasitustekijöitä, jotka muuttuvat työn dynamiikan mukaan. Kolme muuta käsitekartan saraketta jakavat työhyvinvoinnin erilaisiin työhyvinvoinnin diskursseihin eli tapoihin, joilla työhyvinvointi käsitetään ja miten niistä puhutaan: jaksamisnäkökulmaan, tyytyväisyys- ja flow-näkökulmaan sekä terveys- ja toimintakyky-näkökulmaan. Huomionarvoista käsitekartassa on myös se, mikä vaikutus eri käsitteillä on toisiinsa – miten esimerkiksi hallinnan tunne vaikuttaa työtyytyväisyyteen tai mitä vaikutusta työtyytyväisyydellä on onnellisuuteen? (Laine 2013, 37-40.)

Työhyvinvointia tarkasteltaessa mielihyvän ja virittyneisyyden lisäksi hyvinvointia tuottaviksi määreiksi voidaan lisätä työn imu. Sen sijaan pahoinvointia tuottavia tekijöitä ovat stressi ja työuupumus. Korkean virittyneisyyden ja mielihyvän yhdistelmä on ideaalitilanne, jossa työn imu on vahva ja työssä viihdytään. Vähäisen mielihyvän mutta korkean virittyneisyyden yhdistelmä viittaa stressiin ja ke-

hittyvään työuupumukseen, vähäinen mielihyvä ja matala virittyneisyys sen sijaan pitkälle edenneeseen työuupumukseen. Työuupumusta luonnehtii kokonaisvaltainen väsymys, kyynistynyt asenne työhön sekä laskenut ammatillinen itsetunto. Työ menettää mielekkyytensä, sen merkitys epäilyttää ja työstä suoriutuminen vaikeutuu tai suoriutumiso-dotukset alenevat. (Hakanen 2006, 30-32.)

Työuupumuksen vastakohtana voidaan nähdä työn imu, pysyvä myönteinen tunne- ja motivaatiotila. Työn imua kokeva tuntee olotilansa tarmokkaaksi sekä omistautuneeksi ja työhön uppoutuneeksi. Työ tuntuu merkitykselliseltä, haastaa, inspiroi ja antaa onnistumisen kokemuksia. (Hakanen 2006, 32.)

Työuupumuksen ja työn imun välistä suhdetta tarkasteltaessa on huomattu, että opettajille työn imun kokemukset ovat työuupumus- ja stressioireita yleisempiä. Työn imun kokemusta ja opettajan voimavaroja kuitenkin horjuttavat monet tekijät: työn lisääntyneet vaatimukset ja monipuolistuneet sisällöt, taloudelliset uhat kuten lakkauttamiset, säästötoimenpiteet ja määräaikaisen työn epävarmuus sekä erilaiset sosiaaliset ongelmat, jotka näkyvät koulutyössä, kuten oppilaiden heikko opiskelumotivaatio ja epäkunnioittava käytös. (Hakanen 2006, 33-34, 37.)

3.2 Stressi ja selviytymiskeinot

Kun ristiriidat työssä ovat toistuvia ja niiden ratkaiseminen on vaikeaa, yleistyy aiemmin kuvattu ylivirittynyt mutta alhaisen mielihyvän tila, joka jatkuessaan altistaa työhyvinvoinnin vähenemiselle, työuupumukselle ja stressille. Stressi käsitteenä tarkoittaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneeksi sisäiseksi tai ulkoiseksi vaatimukseksi, joka ylittää yksilön voimavarat hetkellisesti tai estää tavoitteiden toteutumisen (Rajala 2001, 9).

Opettajan työtä pidetään usein stressaavana. Stressiä aiheuttavat paitsi käytettyjen voimavarojen ja niistä saadun vastineen epätasapaino (Hakanen 2006, 33) myös vaatimusten ja valmiuksien ristiriita (Haikonen 1999, 27). Työ sisältää samalla sekä suuren vapauden että vastuun. Opettajan työperäinen stressi liittyy useimmiten opettajan itselleen ja työlleen asettamiin vaatimuksiin ja odotuksiin. Samalla hän on myös kouluyhteisön arviointien kohteena. (Haikonen 1999, 30;

Laine 1997, 102.) Opettajan ja opetustyön eettisiin periaatteisiin kuuluvat muun muassa seuraavat kohdat: *”Opettajan tehtävään kuuluu myös oppijoiden kasvataminen yhteistyöhön ja hyviksi yhteiskunnan jäseniksi. Luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentaminen ovat osa opettajan työtä. – Opetustyö on yhteiskunnan keskeisiä tehtäviä. – Opettajan odotetaan täyttävän yhteiskunnan odotukset, jotka koskevat opetustyön tavoitteiden toteutumista. Yhteiskunnallisten muutosten takia monet opettajat joutuvat työssään huolehtimaan myös asioista, joista he eivät voi olla vastuussa yksin.”* (OAJ 2018.) Nämä vaatimukset yhdistettynä perinteiseen käsitykseen opettajasta mallikansalaisena voivat vaikuttaa opettajan kokemiin paineisiin ja jaksamiseen.

Haikonen (1999) on tutkinut konflikteista aiheutuvaa stressiä ja siitä selviytymistä opettajan työssä. Tutkimuksen mukaan opettajan stressi ilmenee hyvin monin eri tavoin. Haikonen mainitsee ihmissuhteiden olevan opettajan ammatissa keskeinen työtyytyväisyyden lähde – näin ollen konfliktit vaikuttavat työhyvinvointiin merkittävästi (Haikonen 1999, 34). Negatiivisten emootioiden ja kognitiivisten vaikeuksien osa-alueilla ilmenee stressiperäistä masentuneisuutta ja suuttumusta sekä stressiä aiheuttavien asioiden pohtimista työpäivän jälkeen. Stressi vaikuttaa heikentävästi työmotivaatioon sekä vuorovaikutukseen ja aiheuttaa myös psykosomaattisia oireita kuten unihäiriöitä. (Haikonen 1999, 91.) Monet koulusakin esiintyvät piirteet luovat otollisen kasvualustan erilaisten konfliktien synnylle: erilaiset käsitykset osapuolten oikeuksista, velvollisuuksista ja tilanteista selviytymiseen.

Haikosen (1999) tutkimuksessa konfliktitilanteiden pahimpina rasisitustekijöinä opettajat kokivat kysymykset omasta syyllisyydestä, epävarmuus ja huoli tilanteen jatkosta, kontrolloitavuudesta ja ihmissuhteiden vaurioitumisesta sekä kokemus omasta epäonnistumisesta tai riittämättömyydestä. Uhkan koettiin kohdistuvan omaan persoonaan tai opettajuuteen ja soveltuvuudesta opettajan työhön ylipäänsä. Osaa tutkituista opettajista stressasi myös kokemus siitä, että he kokivat itsensä väärin ymmärretyiksi tai tulleen epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi. Samoin rasitti kokemus siitä, että omat mahdollisuudet kontrolloida jonkin konfliktin selviämistä tai etenemistä koettiin vähäisiksi. Myös pelko ihmissuhteiden

den vaurioitumisesta ja yhteistyön edellytysten asettuminen vaakalaudalle tuottivat stressiä. (Haikonen 1999, 94-99.) Tämän kaltaiset stressitekijät ovat monin tavoin yhteydessä opettajan itsetuntoon ja pystyvyyden tunteisiin.

Stressin hallintaan läheisesti liittyvä käsite on selviytyminen, coping. Selviytyminen käsitteenä tarkoittaa niitä käyttäytymispyrkimyksiä, joilla pyritään hallitsemaan yksilön resursseja heikentäviä sisäisiä ja ulkoisia vaatimuksia. Copingin avulla pyritään säätelemään ja hallitsemaan vaatimusten aiheuttamaa taakkaa. (Hakanen 2006, 10.)

Haikonen esittää tutkimuksessaan Folkmanin ym. (1986) luokittelun stressistä selviytymisen keinoista. Se keskittyy keinojen kuvailun sijaan yksilön pyrkimykseen ja toiminnan päämäärään. Selviytymistoimintojen luokkia on kahdeksan:

1. *Yhteenotto* tarkoittaa jopa aggressiivista kyseessä olevan asian puolesta taistelemista. Mikäli tilanteen on aiheuttanut jokin tietty taho tai henkilö, hänen vastuullisuutensa asiassa pyritään tuomaan esille.
2. *Etäännyttäminen* hyödyntävä henkilö irrottautuu tapahtumasta unohtamalla sen tai esittämällä, ettei sitä tapahtunut laisinkaan. Tulevaisuudesta pyritään luomaan valoisa näkemällä sen hyvät puolet.
3. *Itsekontrolli* sisältää pyrkimykset omien tuntemusten ja oman toiminnan säätelyyn. Tunteet pyritään pitämään piilossa ja äkkipikaisia ratkaisuja välttämään negatiivisten vaikutusten välttämiseksi.
4. *Sosiaalisen tuen etsintä* tarkoittaa laajasti sekä materiaalisen, tiedollisen että emotionaalisen avun pyytämistä muilta ihmisiltä.
5. *Vastuullisuuden hyväksyntä* osoittaa asianosaisen myöntävän oman roolinsa tapahtuneessa. Hän pyrkii hyvittämään tekonsa, pyytää anteeksi ja päättää toimia jatkossa toisin, mutta suhtautuu kuitenkin omaan toimintaansa kriittisesti.
6. *Pako-välttäminen* tarkoittaa negatiivisten ajatusten välttämistä. Henkilö voi toivoa asioiden muuttumista paremmiksi itsestään tai vältellä muita, tilanteeseen liittyviä ihmisiä.

7. *Suunnitelmallinen ongelmanratkaisu* sisältää ne toimenpiteet, joilla henkilö pyrkii korjaamaan vallitsevaa tilannetta sekä suunnittelun ja analysoinnin että käytännön toimien tasolla.
8. *Positiivisen uudelleenarvioinnin* kautta henkilö tarkastelee tilannetta jälkeenpäin ja pyrkii löytämään siitä jotain positiivista – hän voi esimerkiksi todeta kasvaneena koettelemuksen johdosta ihmisenä. (Haikonen 1999, 13-14.)

Haikosen (1999) tutkimuksessa kartoitettiin keinoja, joilla opettajat ovat pyrkineet vähentämään stressiä. Tällä tarkoitettiin sekä konfliktien välttämistä että opettajien selviytymiskeinojen tukemista. Kysyttäessä opettajilta keinoja konfliktien määrän vähentämiseen ja niistä aiheutuneen stressin lieventämiseen osakoki, että konfliktien määrän vähentäminen oli mahdollista ja tarpeellista. Heidän keinonsa esiintymisjärjestyksessä luokiteltiin seuraavasti: *omat suhtautumis- ja toimintatavat, avoimuuden lisääminen ja tiedonkulun parantaminen, oppilasryhmittelyt, yhteistyö ja henkilösuhteista huolehtiminen, lepo, koulutus sekä sääntöjen luominen ja selkeyttäminen*. Osa haastatelluista sen sijaan näki konfliktit tarpeellisina muutoksen ylläpitäjinä eikä näin ollen toivonut niiden kokonaan poistuvan. Osan mielestä konflikteihin ei voinut lainkaan vaikuttaa, koska ne johtuivat yllätyksellisyydestä tai yksilöön sidoksissa olevista luonteenpiirteistä. (Haikonen 1999, 152-157.)

3.3 Työn voimavaratekijät

Hobfollin (1998) mukaan voimavaroja pyritään hankkimaan, ylläpitämään ja säilyttämään. Voimavarat voidaan jakaa aineellisiin (esimerkiksi työvälineet), henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (kuten sosiaaliset taidot ja itsearvostus) sekä energian muotoihin (esimerkiksi aika ja henkiset voimavarat). Työuupumusta ja työperäistä stressiä enteilevät ja voivat Hobfollin teorian mukaan kehittää seuraavat kolme tilannetta: kun 1) voimavarat ovat uhattuina, 2) voimavarat menetetään ja 3) ihminen antaa voimavarojaan jollekin asialle saamatta siitä kaipaamaansa vastinetta. (Hakanen 2006, 33.) Kolmas tilanne on näistä merkittävin ylikuormit-

tumisen ja työuupumuksen aiheuttaja. Opettaja käyttää voimavarojaan oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen ja odottaa oppilaiden ponnisteleavan tavoitteiden saavuttamiseksi. Mikäli tämä tavoite jää toteutumatta, kokee opettaja vastavuoroisuuden puuttuvan ja panostuksen ja vastineen suhteen olevan epätasapainossa. (Hakanen 2006, 34.) Myös esimerkiksi työn eteen nähdyt uhraukset kuten oman vapaa-ajan käyttäminen työasioihin ja niiden suhde vaikkapa huonoon palautteeseen vanhemmilta horjuttaa opettajan kokemusta työn tyydyttävyydestä ja työssä onnistumisesta. Tällaisten ristiriitojen toistuesssa ja pitkittyessä on vaarana ylikuormittuminen ja työhyvinvoinnin vaarantuminen.

Työn voimavaroja ovat sellaiset fyysiset, psykologiset, sosiaaliset ja organisaation piirteet, jotka vähentävät vaatimusten taakkaa, auttavat saavuttamaan työn tavoitteita ja jotka edistävät opettajan henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. (Hakanen 2006, 38.) Konkreettisia voimavaroja nimenomaan opettajan työssä voivat olla toimivat suhteet oppilaiden ja työyhteisön kanssa, vaikutusmahdollisuudet omaan työhön sekä positiivinen palaute. Kokemus voimavaratekijöistä lisää työn imua. Opettajaa kokemus voimavaratekijöistä auttaa selviämään tilanteissa, joissa luokan ilmapiiri on kuormittava. (Hakanen 2006, 38-39.)

Hakasen (2011) mukaan työn voimavarat voidaan jakaa neljään eri kategoriaan: työtehtäviä, työn järjestelyjä, vuorovaikutusta ja organisatorista tasoa koskeviksi.

- 1) **Tehtävää koskevat työn voimavarat** ovat yleensä niitä, joista kumpuavat työn imu, mielekkyys ja suurin motivaatio sen tekemiseen. *Työtehtävien monipuolisuus ja kehittävyys* mahdollistavat sen, että työntekijä saa hyödyntää työssä koko potentiaalinsa. Tämä lisää myös pystyvyyden kokemuksia. Riittävä *itsenäisyys* työssä mahdollistaa omat vaikutusmahdollisuudet täysin ulkoapäin ohjatun työn sijaan. *Välitön palaute työsuorituksesta* tarkoittaa sellaista jatkuvaa ja esimerkiksi työpäivän aikana saatua palautetta, jonka avulla työntekijä voi välittömästi tunnistaa ja tunnustaa saavuttamia tavoitteita. *Asiakastyön palkitsevuuden* voimavaratekijä liittyy siihen, että esimerkiksi juuri opetuslalla työhön liittyvä vuorovaikutus on kuormitustekijän sijaan mahdollisuus auttaa oppilaita

löytämään vahvuutensa, kehittymään ja saada siitä kiitosta. Samaan asiaan liittyy *tunne työn merkityksellisyydestä*, joka myös on yksi merkittävä työn voimavaratekijä.

- 2) **Työn järjestelyjä koskevat voimavarat** liittyvät oleellisesti hyvään johtamiseen ja mahdollistavat sen, että työntekijä voi suoriutua työstä parhaalla mahdollisimmalla tavalla. *Työroolien ja –tavoitteiden selkeys* auttavat työntekijää hahmottamaan oman perustehtävänsä äärirajat ja työn tavoitteet. *Osallistuminen työtä koskevaan päätöksentekoon* vahvistaa työntekijän kokemusta osallisuudesta ja tukee oman työn kehittämistä ja vastuunottoa siitä ja antaa mahdollisuuksia tehdä valintoja esimerkiksi työn tekemisen järjestyksestä. *Joustavuus työajoissa* näkyy joustavuudessa myös toiseen suuntaan: mikäli työntekijä voi muokata työaikojaan oman elämäntilanteensa mukaan, on hän valmiimpi myös joustamaan työpaikan tarpeiden mukaan.
- 3) **Työn sosiaaliset voimavarat** ilmenevät vuorovaikutuksessa ja ne edistävät merkittävästi työn imua. *Työyhteisön ja esimiehen tuki* korostuvat etenkin haastavissa työtilanteissa. *Oikeudenmukaisuuden* voimavaraan liittyy mahdollisuus tulla kuulluksi ja esittää omia näkemyksiään työpaikalla. Oikeudenmukaisuudesta kertoo myös päätöksentekoperiaatteiden läpinäkyvyys ja johdonmukaisuus työpaikan periaatteiden noudattamisessa. *Luottamuksen* voimavara sisältää tieto- ja tunnesisältöisen perustan: työpaikalla valitaan kokemusperustaisella tiedolla, kehen luotetaan ja millaisissa asioissa. Luottamuksesta voi syntyä myös tunnesuhde. *Palaute työstä* ja työnteon tuoma *arvostus* ovat itsestään selvästi voimavaroja tuottavia elementtejä. *Arkinen huomaavaisuus ja ystävällisyys* liittyvät myös vuorovaikutukseen työssä ja ovat pienimuotoisuudesta ja lyhytkestoisuudesta huolimatta parhaimmillaan hyvin voimaannuttavia tekijöitä työn merkityksellisyyden lisääjinä. *Työn imun tarttuvuus* mahdollistaa muista motivoitumisen ja innostumisen. *Tiimin yhteisöllisiä voimavaroja* ovat esimerkiksi tiimin jaettu kokemus pysty-

vyydestä ja työtehtävien merkityksellisyydestä, sitkeys muutoksissa sekä luottamus tiimin sisällä. Myös esimerkiksi samastuminen sekä yhteisen vision ja osaamisen jakaminen lujittaa työyhteisöä.

- 4) **Organisatoriset työn voimavarat** lähtevät johtamisesta ja ne ylläpitävät ja vahvistavat työn imua. *Havaittu organisaation tuki* on työntekijän näkemys siitä, kuinka arvokkaana organisaatio hänen työpanoksensa näkee. Itsensä työpanoksensa ansiosta arvostetuksi tunteva kokee myös työn imua. *Psykologinen sopimus* liittyy siihen, että työnantajan joko selkeät tai epäsuorat lupaukset toteutuvat riittävästi – esimerkiksi määräaikaisen sopimuksen vakinaistaminen toteutuu. Voimavaroja tuottavat *työpaikan rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt* mahdollistavat työntekijän yksilöllisten vahvuuksien havaitsemisen ja hyödyntämisen. Muita organisatorisia työn voimavaroja ovat *yhteistyö organisaation eri toimijoiden välillä, vuorovaikutteiset kehityskeskustelut, palkka, palkitseminen ja uranäkymät, perhemyönteinen työkuultuuri, työn varmuus ja psykologinen turvallisuus sekä teknologia*. (Hakanen 2011, 52-69.)

Voimavarakeskeinen lähestymistapa työhön sisältää hyvin positiivisen näkökulman: se keskittyy enemmän siihen, mitä voitaisiin vahvistaa kuin siihen, mikä on huonosti tai mitä pitäisi korjata. Voimavarat motivoivat työntekijää sisäisesti ja lisäävät työn imua. Sitä kokeva myös pystyy aktiivisemmin lisäämään voimavaroja työssään. (Hakanen 2011, 49, 50.) Työn voimavaroilla ja niiden toteutumisella voidaan siis nähdä olevan positiivinen kierre.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteutusta vaihe vaiheelta. Ensin kuvaan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, sen jälkeen käyn läpi aineiston keruuta ja analyysiä ja lopuksi esittelen tutkimusmetodin.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa kouluarjessa esiintyviä alkuopetusikäisten välisiä ristiriitatilanteita eli konflikteja ja sitä, millaisina konfliktit luokanopettajalle näyttäytyvät. Selvitän, millaisia konfliktit ovat, miten opettajat kokevat ristiriitatilanteet ja niiden selvittämisen, miten konfliktit vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen ja millaisin keinoin ja voimavaroin opettajat ovat selviytyneet konfliktien aiheuttamasta stressistä.

Valikoin tutkimuksen ikäryhmäksi oppilaista nimenomaan alkuopetusikäiset ja haastateltaviksi heidän opettajansa, koska kokemukseni mukaan alkuopetuksen ikäryhmässä kouluarjessa syntyy enemmän konflikteja kuin ylemmillä luokilla – tai ainakin opettajan apua niiden selvittämiseen pyydetään herkemmin ja näkyvämmmin. Tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia ristiriitatilanteita alkuopetuksen oppilaiden kesken kouluarjessa syntyy?
2. Miten opettajat kokevat ristiriitatilanteet ja niiden selvittämisen?
3. Millaisia keinoja opettajilla on konflikteista ja niiden selvittämisestä aiheutuvasta stressistä selviytymiseen?

4.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimusta varten kerättiin aineisto puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Tutkimusta varten haastateltiin viittä pääkaupunkiseutulaista alkuopetuksen opettajaa, jotka kaikki ovat naisia. Haastatellut opettajat on koodattu kirjaimin A-E eikä opettajia ole mahdollista tunnistaa.

Opettajista neljällä oli luokanopettajan koulutus ja heistä kahdella lisäksi filosofian maisterin tutkinto. Yhdellä opettajista oli erityisluokanopettajan kelpoisuus sekä kasvatustieteen maisterin tutkinto. Opettajista A ja B olivat työskennelleet opettajina yli 30 vuotta ja tästä ajasta noin puolet alkuopetuksessa. Opettaja E oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa noin viisi vuotta ja perusopetuksen alkuopetuksessa noin 25 vuotta. Opettajilla C ja D oli kokemusta sekä opettajan työstä että alkuopetuksesta muutamia vuosia. Halusin haastatella sekä kokeneita että uransa alkuvaiheessa olevia opettajia, joilla olisi kokemusta nimenomaan alkuopetuksen opettajana toimimisesta. Näin ollen kohdejoukko on valittu tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym., 165).

Kaikki opettajat tekivät parhaillaan opettajantyötä ja heistä opettajat C ja E työskentelivät parhaillaan alkuopetuksessa. Kaikki viisi opettajaa kuvailivat yleistä työssä viihtymistään hyväksi tai erittäin hyväksi ja opettaja B kuvaili innostuvansa työstään edelleen koko ajan lisää. Opettaja D kuvaili työn toisaalta olevan raskasta ja töitä riittävän, mutta töihin oli silti aina mukava tulla.

Haastattelut järjestettiin pääsääntöisesti opettajien omalla koululla joko tyhjässä luokkahuoneessa tai haastattelua varten erikseen varatussa rauhallisessa tilassa. Haastattelut kestivät hieman alle tunnista noin puoleentoista tuntiin. Haastatteluni ovat puolistrukturoituja: olen esittänyt jokaiselle haastateltavalle samat, teemoittain järjestellyt kysymykset, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan vastaukset ovat avoimia (Eskola & Suoranta 2008, 86). Tämän haastattelutavan todetaan sopivan erityisen hyvin tilanteisiin, joissa tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi haastateltavien arvostukset, ihanteet ja perustelut kriittisessä mielessä (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti puhtaaksikirjoittamalla (Hirsjärvi & Hurme 1988, 109-111).

Haastattelukysymykset (liite 1) jaoin neljään eri teemaan, jotka ovat 1) oppilaiden väliset ristiriidat ja niiden selvittäminen, 2) koulun rooli ja tuki konfliktien selvittämisessä, 3) opettajan työssä jaksaminen sekä 4) opettajan rooli ja työnkuva.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista, moninaista elämää (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Tässä tapauksessa tutkimuksen kohteena ovat kouluarjen konfliktit opettajan näkökulmasta ja tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman todenmukainen ja monipuolinen esitys tästä aiheesta. Aineisto on koottu luonnollisista, todellisista tilanteista ja analysoin sitä induktiivisesti sekä aineistoa monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti tarkastellen. Tutkimussuunnitelma ja –kysymykset ovat muokkautuneet tutkimuksen teon edetessä ja ne ovat tutkimuksen teon aikana muuttuneet aineistosta esille nousseiden asioiden ja olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.) Laadullisen tutkimukseni ote on fenomenologinen, ilmiötä tutkittavien kokemana kuvaava. Pääpaino tutkimuksessa on opettajien aidoilla kokemuksilla ja niiden kuvaamisella. Aitoja ja autenttisia kokemuksia pyrin kartoittamaan puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla.

Kvalitatiivisen tutkimuksen kiinnostuksenkohteisiin kuuluvat erityisesti kielen piirteet, säännönmukaisuuksien etsiminen, tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtäminen sekä reflektio (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Näistä tutkimuksessani korostuvat erityisesti kielen piirteet kommunikaationa ja niiden sisältö sekä toiminnan merkityksen ymmärtäminen toistuvia teemoja aineistosta etsimällä.

Tutkimusmenetelmäni on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistoa on eritelty, tiivistetty ja siitä on etsitty tutkimuskysymysten kannalta olennaisia toistuvuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkittavasta ilmiöstä on tarkoituksena saada aikaan tiivistetty kuvaus, joka on osa laajempaa kontekstia ja aiempaa tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Sanatarkasti puhtaaksikirjoitetut haastattelut luettiin ensin kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin tutkimusteh-

tävään ja –kysymyksiin palaamalla niiden kannalta oleellinen sisältö. Tämän jälkeen haastattelujen vastaukset on ensin teemoiteltu tutkimuskysymyksittäin, luokitettu osittain aiemmissa tutkimuksissa käytettyjen luokitusten pohjalta ja laajennettu liittämällä aineiston analyysin osaksi aiempaa tutkimusta (Eskola & Suoranta 2008, 174-176).

Ensiksi olen kuvannut alkuopetusikäisten välistä konfliktiprosessia Pondyn (1967) konfliktitapahtuman dynamiikan kautta. Sen jälkeen olen tarkastellut alkuopetusikäisten välillä syntyviä konflikteja niiden tyypillisimmissä tapahtumakonteksteissa. Konfliktien esiintymistilanteet olen jakanut edelleen konfliktien syntysyihin ja niiden analysoinnin olen tehnyt Pehrmanin (2011) esittelemän Wall & Callisterin (1995) mallin pohjalta.

Tämän jälkeen olen selvittänyt, miten opettajat kokevat koulussa esiintyvät konfliktit ja niiden selvittämisen ja mitkä tekijät erityisesti konflikteissa kuormittavat. Konflikteista aiheutuvia kuormitustekijöitä olen luokittanut osittain Haikosen (1999) tutkimuksen pohjalta. Tämän jälkeen olen avannut opettajien keinoja selviytyä konfliktien ja niiden selvittelystä aiheutuvasta kuormituksesta ja stressistä. Keinojen luokittelussa ja opettajien voimavarojen kuvaamisessa on hyödynnetty Haikosen (1999) tutkimuksessa esiteltyä Folkmanin ym. (1986) luokittelua stressistä selviytymisen keinoista sekä Hakasen (2006) esitystä työn voimavaratekijöistä. Konfliktien kuvaamisen sekä opettajien kokemusten ja selviytymiskeinojen luokittelun ja analyysin jälkeen tärkeimmät tulokset on vedetty yhteen ja koottu lukuun 6.

5 Analyysi

Tässä luvussa avaan ja analysoin aineistoa tutkimuskysymyksittäin. Luvussa 5.1 selvitän, millaisia ristiriitatilanteita alkuopetusikäisten välillä syntyy ja millaisia syitä niiden taustalla on. Tarkastelen alkuopetusikäisten konfliktiprosessia Pondyn (1967) konfliktitapahtuman dynamiikan kautta. Sen jälkeen alaluvussa 5.1.1 tarkastelen alkuopetusikäisten välillä syntyviä konflikteja niiden tyypillisimmissä tapahtumakonteksteissa: konflikteja esiintyy esiintymisjärjestyksessä yleisimmin 1) vapaissa leikki- ja välituntitilanteissa, 2) sellaisissa tilanteissa, joissa oikeudenmukaisuuden toteutuminen korostuu, kuten siirtymissä ja jonottaessa, sekä 3) oppitunneilla.

Konfliktien esiintymistilanteet jaan edelleen konfliktien syntyisiin alaluvussa 5.1.2 ja niiden analysoinnin teen Pehrmanin (2011) esittelemän Wall & Callisterin (1995) mallin pohjalta. Mallissa konfliktien syntyisiä ovat *yksilölliset luonteenominaisuudet*, *ihmissuhteisiin liittyvät tekijät* sekä erilaiset *asiat* (issues) ylipäänsä. Lopuksi alaluvussa 5.1.3 käsittelen konflikteihin puuttumista ja niiden ratkaisemista.

Luvussa 5.2 selvitän, miten opettajat kokevat koulussa esiintyvät konfliktit ja niiden selvittämisen ja mitkä tekijät erityisesti konflikteissa kuormittavat. Luokitan kuormitustekijöitä osittain Haikosen (1999) tutkimuksen pohjalta. Tämän jälkeen avaan opettajien keinoja selviytyä konfliktien ja niiden selvittelystä aiheutuvasta kuormituksesta ja stressistä. Keinojen luokittelussa ja opettajien voimavarojen kuvaamisessa on hyödynnetty Haikosen (1999) tutkimuksessa esiteltyä Folkmanin ym. (1986) luokittelua stressistä selviytymisen keinoista sekä Hakasen (2006) esitystä työn voimavaratekijöistä.

5.1 Alkuopetusikäisten väliset konfliktit koulussa

Alkuopetusikäisten väliset konfliktit noudattelevat aineiston perusteella Pondyn (1967) konfliktitapahtuman dynamiikan mallin viittä vaihetta. Konfliktia edeltävät taustavaikutukset – jokin konfliktin laukaiseva tilanne, tunne tai toiminta.

Pondyn mallin ensimmäinen vaihe on piilevä konflikti, mutta koulukontekstissa se vaikuttaisi olevan yleisempää alkuopetusikäisiä vanhemmilla oppilailla.

Mä luulen, että isommilla oppilailla se on enemmän semmosta pitkäjänteisempää, että kannetaan kaunaa jollekin ja ”kuulin, että tuo puhui minusta selän takana” tai ”minä kuulin että toi teki jotain” tai jopa mihin oon ihan lähiaikoina törmännyt ”se kolme vuotta sitten minua töni ja mä en siitä sen takia tykkää” tai jotenki niinku semmosia vaikeemmin selvitettäviä.

Opettaja B

Piilevä konflikti voi muuttua tunne- tai havaituksi konfliktiksi ja näiden kahden ilmenemismuodot voivat myös vaihdella keskenään. Tunnekonfliktissa yksi osapuoli saattaa kokea tilanteessa syytä konfliktiin, mutta toista tilanne ei huolestuta. Konflikti syntyy sosiaalisessa prosessissa ja vuorovaikutuksessa ja on riippuvainen osapuolten tulkinnasta (Pehrman 2011; Herkama 2012).

Tunne- ja havaittua konfliktia seuraa Pondyn mallissa silminnähävä konflikti. Alkuopetusikäisten konfliktit ovat yleensä silminnähäviä ja ne voivat sisältää monenlaista käyttäytymistä. Pehrmanin (2011) mukaan työyhteisössä silminnähävän konfliktin aggressiivisuus on harvinaista (Pehrman 2011, 43-45), mutta kouluympäristössä sitä voi esiintyä ja sen voidaan sanoa olevan jopa melko yleistä. Koulun konflikteissa esiintyy sekä pro- että reaktiivista aggressiota, joista jälkimmäinen on yleisempää: haastatellut opettajat kuvasivat laajasti tapauksia, joissa oli mukana fyysistä, räjähtävää ja myös aggressiivista kanssakäymistä.

Riippuu oppilaasta, niillä, joilla on pahoja tunne-elämän vaikeuksia, niin heillä toistuvasti fyysistä. Niillä, joilla ei oo, niin ainoastaan sanallista. Fyysinen keskittyy tiettyihin, ei kaikkiin.

Opettaja C

Alkuopetusikäisten välille syntyy kouluarjessa ristiriitoja lukuisista eri aiheissa ja lukemattomissa eri tilanteissa. Tyypillisimmin konflikteja ilmenee kolmessa erilaisessa tilanteessa, joita ovat esiintymisjärjestyksessä 1) välitunnit, leikit ja muut vapaat tilanteet, 2) siirtymätilanteet sekä 3) oppitunnit.

Haastatellut opettajat kokivat alkuopetusikäisten oppilaiden konfliktien eroavan ylempien luokkien oppilaiden ristiriidoista. Kouluun tuleva lapsi on hyvin individualistinen ja minäkeskeinen ja näkee asiat usein vain omasta näkökulmastaan (Jarasto & Sinervo 1998, 33). Oikeudenmukaisuuden toteutuminen ja sääntöjen noudattaminen on alkuopetusikäisille hyvin tärkeää ja tilanteet voidaan toisinaan nähdä hyvin mustavalkoisesti. Käsitys oikeasta ja väärästä ovat kuin fakta ja fiktio, jotka menevät joillain toisinaan sekaisin. Myös oppilaiden perhe-, kulttuuri- ja kokemustaustat ovat hyvin erilaisia ja samoin käsitys siitä, mitä asioita saa ja mitä ei saa tehdä.

”Ajattelee itsensä kautta asioita – ei ymmärrä oikein miltä muista tuntuu, vaikka empatiataitoja harjoitellaankin jo päiväkodissa tai eskarissa.”

Opettaja A

5.1.1 Konfliktien esiintymistilanteet

Alkuopetusikäisten välisten konfliktien välinen kirjo on haastateltujen opettajien mukaan valtava. Syy konflikteihin voi olla lähes mikä vain ja tulkinnat tilanteiden loukkaavuudesta riippuvat hyvin paljon myös oppilaasta ja tämän persoonallisuuden piirteistä (ks. Herkama 2012).

Leikit, pelin säännöt, roolijaot, kuka voi osallistua leikkiin ennen sopimuksia, kaverisuhteet, vaatteen, jonot, pettymyksensieto heikko, kateus kaverin taidoista, yhteiset toiminnot, pelit liikketunnilla, musatunnilla soittamista... Kirjo on valtava, melkein mikä vaan.

Opettaja A

Kaikkien viiden haastatellun opettajan vastauksissa toistui havainto konfliktien tyypillisimmästä syntymisestä erityisesti välitunneilla, leikeissä ja muissa vapaammissa tilanteissa, joissa ei välttämättä ole aikuisen välitöntä ohjausta, kontrollia tai valvontaa.

Oppilaiden vertaissuhdetaidot ovat alkuopetuksessa hyvin eri tasolla ja vaikka oppilaiden vuorovaikutus toimisi melko hyvin aikuisen ohjaamassa tilanteessa, voi vapaammissa tilanteissa esiintyä vuorovaikutuksen haasteita (Laaksonen 2014, 21-22). Tällaisia vapaita tilanteita ovat muun muassa välitunnit, siirtymätilanteet sekä tilanteet, joissa joudutaan odottamaan tai jonottamaan pidempiä aikoja vailla varsinaista tekemistä ja oppilaille tärkeä oma reviiri ei ole tarkasti rajattu.

Jos välituntia miettii, niin eniten se on sellanen, että on joku leikki, et joko et siinä tulee se erimielisyys et toinen on sitä mieltä ja toinen toista ja siinä tulee se kova riita, tai sit se et jätetään ulkopuolelle niin se on aika yleistä et siitä tulee se paha mieli.

Opettaja D

Leikki- ja pelitilanteet ovat merkittävää ja otollista maaperää konfliktien syntymiselle. Kinaa tulee leikkien ja pelien säännöistä, roolijaoista, siitä, kuka niihin voi osallistua ja minkälainen sopimus siitä on ensin tehtävä. Peleissä ja leikeissä säännöt ja ratkaisevat tilanteet, kuten epäselvyys pelin voittajasta ja sen selvittely aiheuttavat konflikteja.

Useimmiten on joku leikki ja joku ei jonkun mielestä noudata sääntöä ja tulee kiistaa, ensin sanallista ja sitten voi muuttua helposti potkimiseksi, tönimiseksi ynnä muuta.

Opettaja B

Myös leikistä ulkopuolelle jättäminen aiheuttaa konflikteja ja pahaa mieltä. Leikit, pelit ja muut toiminnot voivat aiheuttaa ristiriitoja sekä vapaissa tilanteissa että luokkatilanteissa, kuitenkin edellä mainituissa huomattavasti useammin. Kuitenkin tilanteet ovat mahdollisia myös luokassa, aikuisen valvovan silmän alla:

Niinku tänään vaikka tuli et ku tehään ryhmätyötä ja tarvitaan jotaki tarviketta, siis aletaan niinku repii käsistä edelleen jotaki teippiä. Et ei voida niinku jonottaa ja odottaa. Eihän

se oo semmonen iso juttu, mut kuitenkin aletaan riitelee jostain tavarasta.

Opettaja D

Haastatelluista opettajista kaksi oli törmännyt myös Whatsappissa tai pelien chatissa lähetettyjen kirjoitettujen tai ääniviestien kautta syntyneisiin konflikteihin jo ensimmäisten luokkien oppilaiden kohdalla. Muut kertoivat kuvantunlaisia konflikteja ilmenevän enemmän alaluokkien yläluokilla ja yläkoulun oppilailla, etenkin tyttöillä. Alkuopetusikäisillä tilanteet ovat saaneet alkunsa esimerkiksi ilkeistä kuvista tai ääniviesteistä, joita on lähetelty koulupäivän ulkopuolella.

Whatsappissa myös ekaluokkalaiselta tullu vanhemmilta tietoja, ku ei oo osattu kirjottaa ni on lähetetty ääniviestejä et sä oot ihan idiootti mä en enää ikinä halua olla sun kanssa älä ikinä enää koskaan soita mulle.

Opettaja C

Mikäli konfliktit heijastuvat koulutyöhön ja liittyvät esimerkiksi saman luokan oppilaisiin, joutuu myös opettaja usein selvittämään tilanteita. Enimmäkseen alkuopetuksen oppilaiden konflikti kuitenkin tapahtuvat tilanteissa, joissa kohdataan fyysisesti kasvokkain.

Sääntöikäisille ja oikeudenmukaisuudessaan idealistisille alkuopetusikäisille on haastavaa käsitellä tilanteita, joissa joku horjuttaa omaa oikeudentuntoa vaikkapa siirtymissä etuilemalla tai vaihtamalla paikkaa luvatta. Vapaasti lähellä toisia liikkeessä syntyy rajattua luokkatilannetta helpommin kontakti toiseen ja kokemus siitä, että joku on tullut liian lähelle omaa tilaa.

Just näissä tilanteissa, joissa jonotetaan tai oma vuoro tai oma reviiri on tärkeä.

Opettaja B

Enimmäkseen silloin kun ei ole tiukkaa opekontrollia, siirtymät, missä ope ei nää.

Opettaja C

Oppilaat valvovat oikeuden toteutumista myös kertomalla toisten riidoista opettajalle.

Aika paljon kantelua, toi teki tuota ja tämä teki sitä. Sitä pitää mennä selvittämään ku ne tulee kertomaan.

Opettaja D

Aika usein alkuopetusikäisillä kuuluu et epärealistista tai toi otti tai toi teki, toi kiusas tai jotakin.

Opettaja C

Vaikka ristiriidat tapahtuvat pääosin välitunneilla ja muissa vapaammissa, luokan ulkopuolisissa tilanteissa, ne vaikuttavat myös luokan ja oppituntien työrauhan etenkin silloin, kun niitä ei ole vielä selvitetty tai niiden aiheuttama tunnereaktio on vielä päällä. Tyypillisiä työrauhan vaikuttavia tilanteita ovat ne, joissa konflikti on saanut alkunsa välitunnilla ja sen jälkeen siirrytään takaisin luokkaan. Oppilaiden voi olla haastavaa siirtää huomio käsillä olevaan asiaan ja päästää irti aiemmasta tunnekokemuksesta, koska tunteita ei vielä osata kontrolloida ja pienetkin asiat voivat tuntua hyvin suurilta.

On ihan turha yrittää opettaa ja saada lasta rauhoittumaan ja oppimaan, jos siellä on ollu joku tunnemylläkkä tai riita välitunnilla, koska kyllä mä uskon siihen että sillä lapsella on silloin päässä päällimmäisenä se riita ja se on niin kokonaisvaltaista se lapsen elämä, että väitän, että oppiminen tapahtuu vasta, kun se tilanne on selvitetty.

Opettaja B

Konfliktin alkaminen luokassa on melko harvinainen ilmiö – silloin opettaja on paikalla pysäyttämässä alkavan tai jo alkaneen tilanteen saman tien. Muualla alkaneet ristiriidat kuitenkin näkyvät luokassa melko vahvasti ja vaikuttavat erityäin paljon työrauhaan: etenkin tunne-elämän haasteita omaavat lapset, jotka eivät osaa sanoittaa tunteitaan ja käsitellä niitä muilla tavoin saattavat käyttäytyä aggressiivisesti.

Pienillä aika nopeesti menee fyysiseen. Niillä ei oo vielä taitoa sanallistaa eikä taitoa tunnistaa tunteita, vaan tunne tulee ja sit mä toimin. Et sen takii ne on niitä potkin, käyn kiinni, nujakoin, kun on niin suoraviivaista se toiminta pienillä.

Opettaja B

Levoton ilmapiiri voi vaikuttaa muidenkin keskittymiseen ja koko luokan työrauhaan heikentävästi. Työrauhaa horjuttava tilanne voi olla sellainen, jossa opettajan on jatkettava välitunnilla alkaneen riidan selvittelyä oppitunnin aikana. Koska kahden tai muutaman oppilaan konflikteja ei voi selvittää koko luokan kuullen, on luokasta poistuttava ja annettava muulle luokalle itsenäistä tekemistä siksi aikaa. Aina siihen ei ole aikaa, työrauha luokassa on heikko ilman aikuisen valvontaa tai sitten luokassa alkaa selvittämisen aikana uusi konflikti, koska aikuista ei ole tilannetta valvomassa.

Jos hetkeksi joutuu poistumaan luokasta, voi olla mylly käynnissä.

Opettaja C

Et se on aika raskasta, et pitää niitä selvittää niinku sitte tuntien aikana. Mutta ei ne itsessään ne ristiriidat luokassa aiheuta, et enemmän mikä vaikeuttaa työrauhaa on semmonen härvääminen joillain. Et ei niinkään niitä riitoja.

Opettaja D

Oppilaantuntemuksen merkitys on suuri konfliktien välttämisessä luokkatilanteissa: kahden kemioiltaan tai temperamenttieroiltaan yhteen sopimattoman oppilaan työskentelyparina toimiminen tai lähekkäin istuminen ei luokassa aina yksinkertaisesti suju, vaikka sitä kuinka harjoiteltaisiin. Kaikien kanssa ei vain tule toimeen ja konfliktit ovat tiettyjen oppilaiden välillä yleisempiä.

Tavaroista voi syntyä kinaa paitsi vapaammissa tilanteissa myös esimerkiksi opitunneilla, kuten musiikintunnilla siitä, kuka saa soittaa mitäkin soitinta. Samoin ryhmätoimintatilanteet ja projektit, joissa täytyy neuvotella työnjaosta saatavat tuottaa pulmiaetenkin niille, joiden on muutenkin hankalaa joutua tai tehdä kompromisseja. Liikuntatunneilla on tyypillisesti paljon pelejä, joiden säännöt ja esimerkiksi häviämisen tuottama pettymys voivat aiheuttaa konflikteja.

Pojat jalkapallossa, sähly ynnä muut, tuliko maali vai eikö, tönäsikö joku, kamppasiko. Tai kirkkis, näkikö joku ja paljastiko joku. Voi kehkeytyä isojaki riitoja.

Opettaja A

5.1.2 Konfliktien syntysyyt

Tapahtuman kontekstien – vapaiden tilanteiden, siirtymien ja oppituntitilanteiden – käsittelyn lisäksi eri tilanteissa esiintyviä konflikteja voidaan kuvata aiemmin esitetyn Wall & Callisterin (1995) konflikteihin johtaneiden syiden ryhmittelyn avulla: siinä konfliktit ryhmitellään yksilöllisten luonteenomaisuuksien, ihmis-suhteisiin tai yksittäisiin asioihin tai tilanteisiin (*issues*) liittyvistä syistä johtuviksi.

Yksittäisten oppilaiden luonne sekä tavoitteet ja päämäärät vaikuttavat konfliktien syntymiseen. Esimerkiksi heikko pettymyksensietokyky ja kateus kaverin taidoista voi altistaa konflikteille. Syiden ei tarvitse olla suuria: ”väärin” katsominen, selän kääntäminen tai ikävä äänensävy voivat aiheuttaa riitaa ja tappelua. Alun perin sanallisesta kahnauksesta alkanut tilanne voi helposti muuttua tönimiseksi, potkimiseksi ja lyömiseksi. Samoin alun perin leikiksi tai tahalliseksikin

tarkoitettu hännäminen tai huitominen voi muuttua nopeasti väkivaltaiseksi tilanteeksi ja heijastua toimintaan myös myöhemmin yhden osapuolen päättyessä kosta toiselle. Myös puhtaista vahingoista ja voi syntyä konflikteja: joku saattaa kovasta vauhdista törmätä toiseen vahingossa ja toinen on vakaasti sitä mieltä, että toinen toimi niin tahallaan.

Kaikenlaisista, tosi moninaisista, paljon vahingoista, erehdyksistä, vahingossa törmää ja toinen on sitä mieltä että tahallaan. Mennään kovaa vauhtia ja sit sattuu ja tapahtuu.

Opettaja C

Sukupuoli vaikuttaa olevan merkittävä tekijä siinä, miten alkuopetusikäisten konfliktit saavat alkunsa ja ilmenevät. Kaikki haastatellut opettajat kuvailivat poikien konfliktien syttyvän pääosin suoraviivaisemmin ja ilmenevän enemmän fyysisesti nyrkein ja potkuin kuin tyttöillä, joilla konfliktit ovat enemmän syrjäyttämistä tai leikeistä ulkopuolelle jättämistä, josta tulee paha mieli ja ilmenevät enemmän sanallisesti ja henkiselä puolella. Tämän mainitsee myös Salmivalli kuvatessaan poikien rajuotteista leikkiä (1998). Myös Herkama (2012, 28-29) mainitsee aiempien tutkimusten kuvaavan miehiä aggressiivisemmiksi kuin naisia ja epäsuoran aggressiivisuuden olevan tytöillä poikia yleisempää. Henkiselä puolella tapahtuvien ristiriitojen nähtiin voivan johtaa helpommin koulukiusaamiseen. Poikien ristiriidat ovat äänekkäämpiä ja näkyvämpiä, tyttöjen vastaaavat pysyvät salassa ja saattavat tulla ilmi vasta pidemmän ajan kuluttua. Myös yksilölliset ominaisuudet, kuten temperamentti, vaikuttavat tapaan käyttäytyä konfliktitilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2008).

Pojilla suoraviivasempaa, vedetään turpaan tai sanotaan idiootti. Tyttöillä paljon piilevämpää, hienovarasempaa, vaikeammin nähtävää ja siihen on vaikeampi puuttua. Sun on helppo sanoa että sinä löit, vaikeampaa sanoa toiselle, että sinä katsoit ilkeällä tavalla.

Opettaja C

Näillä joilla on paljon sitä jatkuvaa nahistelua tai ristiriitaa, siinä on paljon semmosta temperamenttieroaa tai ei kemiat sovi yhteen, niin ei ne kyllä luokkatyöskentelyssäkään tahdo toimia työskentelyparina tai vieruskavereina. Ei kaikki tuu kaikkien kans toimeen.

Opettaja E

Osa pojista tuntuu ohittavan esimerkiksi ulkopuolelle jättämisen helpommin kuin tytöt. Pojat myös tyypillisesti ovat tyttöjä enemmän mukana vaikkapa pallopeleissä, jotka jo lähtökohtaisesti ovat fyysisiä tilanteita ja näin alusta fyysisille konflikteille. Tyypillinen on myös tilanne, jossa toista saatetaan hänätä tai läpsäistä leikillä ja toinen lyökin oikeasti takaisin. Samoin tilanteessa, jossa toinen haukkuu tai nimittelee, saatetaankin vastata takaisin suoraan lyömällä. Toisaalta pojat, joilla on fyysisiäkin riitoja muiden poikien kanssa eivät välttämättä koskaan riitele tyttöjen kanssa.

Pojat alkuopetusiässä helpommin käyttää nyrkkejä ja potkii, tuossa iässä ne on vielä aika lailla pojat poikien ja tytöt tyttöjen kans.

Opettaja B

Toisaalta mainittiin myös, että toisinaan tytökin voivat olla mukana poikien tappeiluissa ja näin ollen myös konfliktien selvittelyissä.

Tytöt on ehkä enemmän luonteeltaan semmosia väistyviä tai kiltimpiä, et ei ne niin rymistele tai asetu poikkiteloin tai poikien kanssa tappele, ellei oo semmonen temperamenttinen tai luonteeltaan semmonen tyttö, joka uskaltaa asettua poikkiteloin tai vastustaa jotakin.

Opettaja E

Ristiriidat vaikuttavat alkuopetusikäisillä olevan pääosin poikien keskinäisiä tai tyttöjen keskinäisiä; niin sanotut sekaryhmien riidat ovat harvinaisia.

Ihmissuhteisiin ja etenkin toisten käyttäytymisen tulkintaan liittyvät syyt sekä kommunikointi ja sen pulmat ovat erityisen suuri ryhmä konflikteihin johtavissa syissä (Pehrman 2011, 47). Tämä tuli ilmi myös tämän tutkimuksen aineistossa: epätietoisuus toisen intentioista ja oletus toisen tarkoittamasta käyttäytymisestä oli hyvin monen kuvatun konfliktin perimmäinen syy. Kokemus loukkaavasta vuorovaikutuksesta rakentuu tulkinnan kautta ja toinen voi kokea loukkaavaksi sellaisenkin toiminnan, jonka toinen on tarkoittanut esimerkiksi kiusoitteiluksi (Herikama 2012, 13-14; Tainio 2016, 36-37).

Puutteet vertaissuhde- ja vuorovaikutustaidoissa sekä tunteiden säätelyssä ja hallinnassa voivat tuottaa kommunikaation pulmia ja konflikteja. Usein juuri puutteellinen tai epäonnistunut vuorovaikutus on konfliktien perimmäinen syy.

On sitä tunteiden hallinnan ja säätelyn pulmaa, joka aiheuttaa ja nostattaa ristiriitoja ja sitä pettymyksensietokykyä ja tämmöstä esiin siinä ristiriitatilanteessa. Malttia ei oo niin paljon, sitä pitkäjänteisyyttä.

Opettaja E

Toisinaan konfliktit johtuvat puhtaasti kielen tuottamisen ja ymmärtämisen haasteista. Aina yhteistä kieltä ei ole ja silloin vuorovaikutuksen ongelmat voivat aikaansaada konflikteja. Kun sekä puheen tuottaminen että ymmärtäminen ovat puutteellisia, syntyy helposti väärinymmärryksiä ja ristiriitoja. Kyse voi olla myös puhtaasti suoraviivaisuudesta ja siitä, ettei kaikkea osata vielä sanoittaa vaan tunne tulee ensin: kun alkaa suututtaa, saatetaan käydä heti käsiksi.

Viime vuosina mun opetusryhmiä on leimannu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden määrän lisääntyminen, mikä on tuonut siihen vahvasti vuorovaikutuksen ja kielen. Ettei ymmärrä mitä toinen tarkoittaa. Ja jos vastapuolellakin on henkilö, joka ei pysty vahvalla suomen kielellä kommunikoimaan, niin... Se kieli on aika tärkeä tänä päivänä siinä.

Opettaja E

Pienille oppilaille on myös tyypillistä olla vahvasti fyysisessä kanssakäymisessä esimerkiksi leikeissä. Tällöin joku voi ärsyntyä tahattomastakin kosketuksesta.

On tyypillistä, että samankaltaiset konfliktit toistuvat tiettyjen oppilaiden kohdalla. Konfliktien osapuolet voivat molemmat olla samat kuin aiemmin, tai sitten mukana on aina tietty oppilas, joka riitaantuu aina vain uusien vastapuolten kanssa. Usein riitaa tulee myös useamman oppilaan ryppäillä: kyseessä ovat samat oppilaat, mutta osapuolet riidoissa vaihtelevat.

*Opettajan on haastava tarttua, et miten mä tän kuumakal-
len kanssa, ku se aina tulistuu, et sen on vaikee jollain muulla ta-
valla ku sillä kimppuun käymisellä tai riitelemisellä hoi-
taa niitä asioita.*

Opettaja B

Opettaja voi suhtautua eri tavalla konfliktien selvittämiseen, jos kyseessä on ristiriita niin sanottujen vanhojen tuttujen välillä kuin jos kyseessä olisi täysin uusi tapaus. Jälkimmäisessä tapauksessa tilanne selvitetään kevyemmin ja sitä seurataan, mutta jos samankaltaiset konfliktit toistuvat tiettyjen oppilaiden välillä on otettava käyttöön muita keinoja, kuten tilanteiden käsittely moniammatillisessa yhteistyössä.

Alkuopetuksen oppilaiden konflikteja kuvaavat hyvin nopeat hetken tulistumiset, jotka voivat syttyä hyvin pienistä asioista, kuten tavarain lainaamisesta tai jopa vahingoista.

*Ne on niitä mitä mä sanon arjen oppilaan kokosiks pieniks ju-
tuiks.*

Opettaja B

Yhtäältä alkuopetusikäisten oppilaiden ristiriidat ovat hyvin nopeasti syttyviä, mutta toisaalta myös ohimeneviä, etenkin jos ne selvitetään perusteellisesti.

*Noi pienten on enemmän suoraviivasia ja hetkessä syntyneitä,
mut ne menee helpommin ohi.*

Opettaja B

Opettajat kuvaavat alkuopetusikäisiä vanhempien oppilaiden ristiriitojen olevan verbaalisempia ja piilevämpiä kuin pienempien konfliktit. Alkuopetusikäisillä oppilailla kyseessä ovat usein väärinymmärrykset ja tilanteen väärin tulkitsemiset – mitä vanhemmaksi oppilaat tulevat, sitä useammin opettajat kokevat esimerkiksi toisen loukkaamisen olevan tietoista toimintaa. Etenkin sosiaaliset suhteet aiheuttavat konflikteja: ne saattavat muuttua nopeasti ja aiheuttaa pitkäaikaisiakin riitoja ja kaunoja. Oma ystävää epäoikeudenmukaisesti kohdellelle kaverille saatetaan jopa kostaa. Juoruilu, olettaminen ja jopa vuosien takaisten ristiriitojen esille nostaminen kuvastavat alkuopetusikäisiä vanhempien alakoululaisien ristiriitoja. Isompien oppilaiden tilanteet ovat monimutkaisempia ja myös vaikeampia selvittää.

*3. luokan keväällä esimurrosikä nousee, ei oo enää et
toi otti mun hiekkalapion vaan varsinki työtöillä piilevämpää, sa-
nanpainoja, miten toista katsotaan.*

Opettaja C

Kaikki viidestä opettajasta vastasivat hyvin samankaltaisesti kysymyksen siitä, miten lievemmat konfliktit eroavat varsinaisesta koulukiusaamisesta. Esimerkiksi nimittelyä, haukkumista tai ulkopuolelle jättämistä opettajat eivät määrittele varsinaiseksi kiusaamiseksi. Ristiriidat, erimielisyydet ja väärinymmärrykset kuuluvat arkeen ja elämään, mutta jos kyseessä on jatkuva ja toistuva tiettyyn tai tiettyihin oppilaisiin kohdistuva toiminta, on kyseessä kiusaaminen. Tämä on linjassa yleisten kiusaamisen määrittelyjen kanssa (Herkama 2012; Laaksonen 2014; Pörhölä 2008, 95; Pörhölä 2009, 83). Tämän tutkimuksen aineistossa esille nousivat nimenomaan kouluarjen tavanomaiset konfliktit varsinaisen kiusaamisen sijaan.

On jokapäiväisiä, paha mieltä aiheuttaneita oppilaan kokoisia tilanteita, nahisteluja. Kiusaaminen taas on toistuvaa, yhteen henkilöön jatkuvasti kohdistuvaa yhden henkilön tai oppilasjoukon taholta. Tai sit et on selkeesti joku epätasapaino, et isompi porukka pilailee tai tölvi yhtä porukkaa.

Opettaja B

Perusteellinen, välitön puuttuminen mainittiin merkittävänä tekijänä kiusaamisen ehkäisemisessä: mikäli opettaja puuttuu tilanteisiin heti, ne selvitetään johdonmukaisesti ja perusteellisesti ja ilmapiiri luokassa on rakennettu tietoisesti kannustavaa ilmapiiriä tukevaksi, lievemmat ristiriidat harvoin johtavat vakavampiin tilanteisiin. Varsinaista hankalampien kiusaamistapausten keskimääräistä määrää oli melko vaikea arvioida, mutta opettajat kuvailivat niitä melko harvinaisiksi ja hyvin paljon kustakin lukuvuodesta ja oppilasaineksesta riippuvaiseksi.

5.1.3 Konflikteihin puuttuminen ja niiden selvittäminen

Ristiriidat voivat kouluarjessa tulla esiin monin eri tavoin. Jos jokin on yhden mielestä leikkiä ja toisen ei, on tilanteessa ristiriita ja osapuolten subjektiivinen havainto tilanteesta on eriävä (Haikonen 1999, 17). Loukkaava vuorovaikutus syntyy tulkinnan kautta (Herkama 2012).

Useimmiten alkuopetusikäiset tulevat kertomaan konflikteistaan aikuiselle itse. Oppilaat ovat niin oikeudentuntoisia, että on tärkeintä, että joku kertoo ristiriidoista. Kertoja ei välttämättä ole itse ollut mukana tilanteessa, vaan toimii ainoastaan sanansaattajana. Toisinaan tilanteiden raportointi voi olla liiallista ja opettajaa kuormittavaa.

Yleensä on se, että heti kun sä tuut ni joku juoksee vastaan et se teki tuota ja tuo teki tuota, vaikkei hän ois ollu ees ite siinä tilanteessa ni se tulee kertoo että noilla oli tappelu. Juoruaa ihan koko ajan. Oon sanonuki vähä sitä, ettei ehkä tarvi tulla kertoa jos ei liity sinuun millään tavalla.

Opettaja D

Toisaalta on myös oppilaita, jotka eivät uskalla kertoa konflikteista tai jotka eivät hahmota, mitä toiselta pitää sietää. He eivät välttämättä itse osaa tunnistaa tai uskalla sanoa, milloin heitä on kohdeltu väärin eivätkä kerro tapahtuneesta aikuiselle, vaikka pitäisi.

*Lähes kaikki oppilaat tulee kerto-
maan joko niin, et toi löi mua tai toi jätti mut välitunnilla. Sit-
ten on hyvin pieni prosentti, jotka ei uskalla sanoa tai osaa sa-
noa tai jotka ei löydä hetkeä jolloin sanoo, niin heiltä tu-
lee sit Wilma-viestillä vanhemmilta, ja sitten vielä sellä-
nen yksi oppilas, joka on sitä mieltä, et kieliminen on ru-
maa ja hän ei halua olla kielikello, että vain nössöt kielii.*

Opettaja C

*Mut yritän opettaa siihen et aina pitää tulla kertomaan. Ja just
se, et kukaan ei saa kohdella rumasti ja väärin.*

Opettaja E

Oppilaat osaavat jossain määrin selvittää konfliktejaan itse, mutta useimmiten tarvitaan opettajan läsnäoloa, valmiita ratkaisuehdotuksia ja tilanteen voimakasta ohjausta. Usein tilanteet, jotka selviävät oppilaiden kesken, ovat nopeita tulistuksia, joissa päällä on tunnekuuhu ja oppilaat lähtevät vihoissaan eri suuntiin. Tunteiden laannuttua oppilaat saattavat hyvinkin kyetä pyytämään toisiltaan myös oma-aloitteisesti anteeksi. Opettajat kuvasivat pyrkivänsä ohjauksellaan siihen, että vähitellen oppilaat osaisivat itse sanoittaa, mikä tilanteissa on mennyt väärin ja mitä heidän pitäisi itse sen ratkaisemiseksi tehdä. Suurimmassa osassa tapauksia alkuopetusikäiset kuitenkin tarvitsevat paljon aikuisen ohjausta konfliktien selvittämiseen, koska taitoa ja työkaluja siihen ei vielä ole. Opettaja on tilanteessa avustavana neuvottelijana, antaa ratkaisuehdotuksia ja ohjaa tilannetta voimakkaasti (Pehrman 2011, 52).

Aika harvoin musta tuntuu vielä, että näin pienillä pysyy että no, sopikaapa tämä. Et ne tarvii sen aikuisen ohjauksen siihen. Ku se on monesti semmosta et huuetaan vaan toisen päälle sitte. Et siinä ei oikein selviä sitten mikään.

Opettaja D

Opettajat kuvasivat oppilaiden tapaa selvittää ristiriitoja mallioppimisen kautta opituksi – eli oppilaat selvittävät ristiriitoja niiden työkalujen avulla, joita he ovat opettajan tai muun aikuisen kanssa riitoja selvittäessään vähitellen oppineet.

Pondyn konfliktitapahtuman dynamiikan silminnähävän vaiheen ja jälkivaikutusten väliin on ehdotettu välivaiheiksi konfliktien käsittelyn, sovittelun ja päätöksen teon vaiheet (Lewicki ym 1992, 213). Koulussa opettajan tietoon tulleet konfliktit poikkeuksetta käsitellään ja sovitellaan jollain tavalla. Ristiriitatilanteet selvittää useimmiten oppilaan oma opettaja. Mikäli konflikti on sattunut välitunnilla, selvittäjänä toimii välituntivalvoja, joka on mahdollisesti ollut tilanteessa mukana ja tietää sen kulun alusta loppuun. Tilanteet voi kuitenkin selvittää kuka tahansa aikuinen, opettaja tai avustaja, ja jokaisella on velvollisuus puuttua niihin.

Kuka tahansa aikuinen voi selvittää. Ei ole ”minun tai sinun” lapsia.

Opettaja A

Opettajista suurin osa kertoi kannustavansa oppilaitaan kertomaan ristiriitatilanteista rohkeasti oman opettajan sijaan tarvittaessa muillekin aikuisille. Koulunkäynninohjaajan ja muiden lisäresurssien kuvataan vapauttaneen huojentavan paljon opettajan aikaa konfliktien selvittämiseltä esimerkiksi oppituntien aikana. Kuitenkin opettajat kokivat tärkeäksi tietää myös itse, mistä konflikteissa on kysymys, mitä oppilaalla tai oppilailla on kulloinkin meneillään ja siksi he kokivat haluavansa selvittää tilanteita säännöllisesti myös itse.

*Jos joku toinen selvittää kaikki riidat, ni mä en itse saa tietoa millaisia sosiaalisia haasteita mun oppilailla on tai käyvätkö he selvittelyissä kerran vai viis kertaa viikossa. Et taval-
laan että mä pystyn auttaa ja antaa apua ja tukea ja ketkä pi-
tää ohjata perheneuvolaan, ni kyllä mun pitää itte olla kar-
talla siitä mitä tapahtuu.*

Opettaja C

Mikäli konfliktissa on ollut fyysistä väkivaltaa, oma opettaja selvittää sen yleensä aina – silloinkin, kun oppilaat omien sanojensa mukaan olisivat saaneet tilan-
teen jo hoidettua. Oma opettajaa vähintään tiedotetaan asiasta.

Jokaisella opettajalla on ristiriitojen selvittämiseen oma toimintata-
pansa, mutta niissä on paljon yhtäläisyyksiä. Yhteistä kaikkien opettajien kuvaa-
mille ristiriidan selvittämisen kaavoille on se, että konfliktin osapuolet otetaan sel-
vittelyn ajaksi erilleen muusta luokasta tai ryhmästä. Toisinaan osapuolia saate-
taan puhutella ensin myös yksitellen, mikäli konflikti on ollut erityisen vakava.
Tilanteita saatetaan käsitellä myös yhteisesti koko luokan tai ryhmän kanssa en-
naltaehkäisevästi. Sovittelutilanteet ovat usein hyvin tunnepitoisia ja silloin sovit-
telijan on varmistettava, että tilanteessa rauhoitutaan ja päästään yhteisymmär-
rykseen tai johonkin ratkaisuun. Tärkeää on asemointi, kuten se, että opettaja
laskeutuu puhuessaan oppilaiden korkeudelle ja se, että oppilailla on katsekon-
takti toisiinsa.

*Siitä mä oon aika tiukkana, et istutaan alas. Selvitte-
lyä ei voi tehdä niin, et sä samalla voit pyöriä eteisessä tai roik-
kaa naulakossa, vaan pitää istua alas. Et se on ti-
lanne, jossa on pakko pystyä rauhoittumaan.*

Opettaja C

Selvittelytilanteessa oleellista on opettajan selkeys ja rauhallisuus sekä jokai-
selle osapuolelle taattu rauhallinen ja keskeyttämätön tilaisuus kertoa, mitä on ta-
pahtunut: muut kuuntelevat yhden puhuessa. Opettajista B kuvaa käyttä-
vänsä ristiriitojen selvittämisessä restoratiivisen pedagogiikan mukaista sovitte-
lua (Pehrman 2011, 62), jossa kukin osapuoli saa kertoa oman näkemyksensä

tilanteesta ja sen, miltä tilanne tuntui. Jokainen saa puhua vuorollaan muiden kuunnellessa, ja jos tarinaan on lisättävää, otetaan uusia kertomuskierroksia. Kaikkien kertomukset kootaan yhteen ja tapahtunut kerrataan. Toisinaan tapahtunut voidaan myös dokumentoida mahdollista jatkokäsittelyä varten. Kun tilanne on käyty kaikkien osapuolten mielestä läpi, pohditaan tilanteeseen yhdessä ratkaisu. Sovittelun ratkaisun toteutumista tarkistetaan seurannan avulla. (Ks. Pehrman 2011.)

Muut opettajat B:n lisäksi eivät mainitse restoratiivista pedagogiikkaa, mutta heidän sovittelutapansa on hyvin samankaltainen. Molemminpuolinen anteeksi-pyyntö kuuluu oleellisena osana ja tietynlaisena hyvityksenä tai sinettinä konfliktien ratkaisemiseen. Konfliktin sopimisen jälkeen on usein myös ennalta sovittu seuranta-aika, jonka jälkeen ratkaisun onnistumista arvioidaan yhdessä.

Mikäli tavanomaiset arkipäivän ristiriitatilanteet saadaan selvitettyä koulussa, jää tilanteen käsittely kouluun eikä tarvetta huoltajien mukaanottoon ole.

*Näen tosi arvokkaana et jos Versossa (vertaissovittelussa) sovi-
taan ja puhutaan ja nään, et lapset aidosti ymmärtää törttöilyn ja
on pahoillaan ja ite löytää ratkaisun tai omatoimisesti pyytää an-
teeksi, niin lapsi on ottanut vastuuta ja kanta-
nut sen ja jos vielä seurataan ja ei tule ongelmia, haluaisin,
että lapsi kokee riidan omistajuuden olleen itsellään. Saatan
kertoa Wilmassa, et oli tilanne, selvitettiin, lapset otti vastuuta,
ei tarvi kotona ottaa esille. Ei niin, et lapsi eka koulussa ot-
taa vastuun ja kotona seuraa rangaistus.*

Opettaja B

*En ole vanhemmille sanonut ihan kaikista pienistä, niitä sattuu
ja tapahtuu törmäyksiä, sanomisia ja tekemisiä päivän aikana.
Toki jos se on toistuvaa ja tuntuu et se on kauheen rajua ja il-
keetä, rumaa, toinen itkee tai siinä on tapahtunu jotain tosi –
toinen on loukkaantunu, tai tietenki tämmöstä fyysistä, niin lai-
taan kotiin viestiä. Koska onhan se ikävä se, et lapsi kertoo ko-
tona ja ei ookaan sitä toista versiota.*

Opettaja E

Selkeästi oppilaiden välisissä, yksittäisissä konflikteissa yhteydenotto huoltajien ei haastateltujen opettajien mukaan ole välttämätöntä: tilanteet pyritään selvittämään koulussa ja niitä seurataan. Toistuvat ristiriidat on mahdollista ottaa esille esimerkiksi arviointikeskusteluissa tai muussa erikseen sovitussa tapaamisessa. Sen sijaan vakavammissa kiusaamistapauksissa ja fyysisen väkivallan tai tapaturmien tilanteissa opettaja ilmoittaa asiasta aina ja mahdollisimman nopeasti huoltajille.

Pondyn (1967) konfliktiprosessin dynamiikan mallin mukaan konfliktilla on aina myös jonkinlaisia jälkivaikutuksia, jotka voidaan nähdä konfliktin viidenneksi vaiheeksi. Parhaimmillaan konfliktin myötä vaikeisiin tilanteisiin saadaan uusia ja osapuolia tyydyttäviä ratkaisuja. Aina ratkaisua ei löydy ja tilanne vaikuttaa osapuolten välisiin ihmissuhteisiin heikentävästi (Pehrman 2011, 45). Vaikka konfliktit selvitetäisiin ja ne usein menevät nopeasti ohi, on niiden toistuminen haastateltujen opettajien mukaan melko yleistä. Etenkin vuorovaikutustaidoiltaan heikot oppilaat päätyvät usein uusiin konflikteihin. Laaksonen (2014) on kuvannut tätä vuorovaikutustaitojen positiivisen ja negatiivisen kierteen kautta: jos vuorovaikutustaidot ovat heikot, tulee pulmia muiden kanssa helpommin ja tämän myötä tilanteisiin voi jatkossa olla entistä vaikeampi päästä mukaan. Pienet oppilaat saattavat palata muistelemaan ja nostamaan esiin vanhoja, jo läpikäytyjä konflikteja.

Musta tuntuu et mitä pienempi niin sitä enemmän ne muistelee sitä et sillon kerran... Mut ku se on jo sovittu! Ja tämmösiä, et sää aina teet niin tässä leikissä ja ainahan sinä vaan otat muut ekana ja tämmöstä. Et kyllä ne aika paljon muistelee niitä. Et pitää muistuttaa, et mikä tämä nyt tämä tilanne on. Et puhutaan vaan tästä mitä tänään tapahtu.

Opettaja D

5.2 Opettajien kokemus konflikteista ja selviytymiskeinot

5.2.1 Konfliktien kuormitustekijät

Haastatellut opettajat kokivat konfliktien kuormittavuuden hyvin eri tavoin. Toiset opettajat kokevat konfliktitilanteet hyvin kuormittavina, toisia ne eivät kuormita lainkaan. Kaksi kokeneemmista opettajista koki, etteivät konfliktit kuormita heitä juurikaan tai että vuosien varrella kuormittavuus on vähentynyt.

Ei mua kuormita, aika vähän ja jos on, niin osaan tehdä sen.

Opettaja A

Sen sijaan kaksi työuransa alussa olevaa opettajaa kokivat konfliktien kuormittavan aika tai erittäin paljon.

On se aika kuormittavaa, varsinkin jos niitä tulee päivässä monta. Et joka välitunnin jälkeen. Ja sit sun pitää olla joka tunnin alussa selvittämässä. Et kyllä mulla ainaki huomaa että jotenki hermostuu helpommin niistä ja tietysti yrittää sit rauhoittua aina ku alkaa selvittää, mut siinä on sillee et taas jotaki ja niinku vähä et huomaa, et niissä hermostuu siitä et taas on tullu jotaki ja taas joku tilanne.

Opettaja D

Yksi opettajista koki kuormittavuuden vaihtelevan hyvin paljon.

Se vaihtelee oman jaksamisen ja vireystason mukaan, välillä sitä jaksaa paremmin selvitellä ja ymmärtää ja kuunnella.

Opettaja E

Erityisen kuormittavana tekijänä konflikteissa opettajat kokivat niiden toistuvuuden. Toistuvuus koettiin kuormittavaksi kahdesta eri syystä, joista ensimmäinen oli konfliktien selvittämiseen liittyvä ajankäyttö. Kuormittavaksi koettiin aika, jonka selvittely vei oppitunneilta ja työ, jonka osa opettajista koki ylimääräiseksi

ja liialliseksi. Avustajaresurssin ristiriitojen selvittelyn apuna mainitsi kaksi viidestä opettajasta.

Ei työaika aina riitä. Mulla on kalenterin päällä post-it-lappu, missä on lista asioita ja tilanteita, joita pitää selvittää ja niitä on niin paljon et en mä välttämättä... Fyysiset väkivaltatilanteet selvitän totta kai heti. Mutta kun Wilmassa tulee viestejä, että lapsen korvia on haukuttu, voi olla että selvitän sen kolmen päivän päästä, koska päivät täyttyy oppitunneista, välituntivalvonnoista, niistä vakavista seurattavista asioista, ni sit se venyy ja paukkuu. Sit sitä listaa aina ruksitaan ja sinne tulee uusia.

Opettaja C

Se vie tosi paljo siitä päivästäki aikaa se että selvität niitä. – Et on ollu ehkä sellasta jatkuvampaa tai tietää, et tästä pitää selvittää se ja se, tai et jatkaa sitä selvittämistä ja tehä jotaki viestejä vanhemmille ja papereita, et sit semmoset kuormittaa et tietää et mä joudun nyt hirveästi tekee taas ylimäärästä työtä, et tää asia niinku selvitetään ja mun pitää nyt monta viikkoa seurata vähän tätä tilannetta että jatkuuko se ja jutella sen tietyn oppilaan kaa aina välillä. Et sellaset ehkä sit jotka tietää et vie sitä aikaa hirveesti.

Opettaja D

Toinen ristiriitojen toistuvuudessa kuormittava tekijä oli tunne oman ammattitaidon puutteesta tai omasta riittämättömyydestä. Tämä oli kaikista syistä selkeästi yleisin ja sen mainitsi neljä viidestä opettajasta. Sama teema tuli ilmi Haikosen (1999) tutkimuksessa.

Ehkä ite ottaa aika vakavasti, tuntuu et ne on kuitenkin sun vastuulla, sä oot kuitenkin niitten ope. Et jos ne voi huonosti ni sä oot huono ope. Et ehkä se on sellanen mikä jää mietityttämään, et jos ei hoida tavallaan hyvin ja ei oo varma et miten tää pitäis hoitaa.

Opettaja D

Koin ennen tosi rankkana ja ahdistavana, et pitää olla poliisi ja tuomari, ja et pitää löytää silminnäkijöitä ja etsiä todellista totuutta mitä on tapahtunut. Alkuun koin olevani huono opettaja, koska luokassa koko ajan joku nujakoi ja on riitoja. – Miten mä tiedän et mä oon oikeudenmukainen ja mistä mä saan ne kaikki kymmenet silminnäkijät?

Opettaja B

Pahimpia tilanteita on ne, missä kaksi tunne-elämältään haastavaa kaveria ottaa yhteen. Sillon ei ole vaan yhtä raivoavaa tapavaroita heittelevää oppilasta vaan niitä on kaks. Ja oma riittämättömyyden tunne siitä, ettei oikein tiedä mihin suuntaan ja kautua. Ne on tosi kuormittavia ja aika haastavia, ku ei oikein tiedä et miten päin ja miten tätä oikein pitää tulkita ja kumpi nyt on syyllinen, et kumpi heitetään pihalle.

Opettaja C

Ehkä se on sitä, ettei oo itse onnistunut työssään, ettei oo onnistunut tukemaan ja auttamaan siinä ristiriidan selvittelyssä kun kuitenkin taas tulee samanlaisia tilanteita.

Opettaja E

Oppilaiden käyttäytyminen konfliktitilanteissa ja niiden selvittelyissä rasitti osaa opettajista. Joko oppilaiden kyvyttömyys tai haluttomuus selvittää ristiriitoja tuntui rasittavalta tai tilanteiden rajuus pohditutti.

Eniten mua rasittaa niinkin hassu asia, et alotetaan sillä et ”toi alotti”. Ja se rasittaa, et ku yritetään selvittää, ni koko ajan yritetään kiinnittää huomio siihen, mitä joku toinen on tehny tai se, et kyllä se mua sillon viime vuonna löi. Lapset yrittää viedä sen huomion ihan johonkin muuhun ni sit rupee pinna kiristyy et ei ku nyt puhutaan tästä päivästä.

Opettaja C

Mua kuormittaa kyl aika paljon tän ikäsissä se, että jos rumasti niinku satutetaan, puhutaan tosi rumasti tai ilkeesti toiselle, tai sit et menee ihan potkimiseksi tai lyömiseksi et ollaan niin fyysisiä. Väkivaltasia. Et se mua hermostuttaa ja sitä mä en hyväksy

missään nimessä ja se on surullista et tän ikäset jo. Se hämentää.

Opettaja E

Vanhempien kanssa ristiriitatilanteista viestittely ja konfliktien selvittely koettiin joissain tapauksissa kuormitustekijäksi. Opettaja saattoi kokea vanhempien suhtautumisen syyllistäväksi tai vanhempien kanssa oli haastavaa päästä yhteisymmärrykseen konfliktin syistä ja sen ratkaisuista.

Jos vanhemmilta tulee yhtäkkiä, että no tämmöstä ollaan nyt puhuttu lapsen kaa et mikä tää juttu on, että tämmöstä on tapahtunu. Ja jos ite ei ookaan sitä sillan samana päivänä selvitänykään niin perusteellisesti, vaan ite on aatellu et se ei oo niin vakava, ni vanhemmilta tulee vähä semmonen syyllistäväki, niin ehkä sellaset aiheuttaa sitä stressiä et no oisko mun pitäny enemmän ja paremmin tehdä tää.

Opettaja D

Jos kotiväki tunnistaa, mutta ei näe omassa lapsessaan vikaa ja tulee defenssi, muut aiheuttaa ristiriidan, eikä päästä yhdessä miettimään keinoja ratkaista. Kuinka saada huoltajat ymmärtämään, että pulman myöntäminen on lapsen parhaaksi ja ratkaisut löydetään siihen yhdessä!

Opettaja A

Haikonen (1992, 91) mainitsee stressin vaikuttavan heikentävästi työmotivaatioon sekä vuorovaikutukseen ja aiheuttavan myös psykosomaattisia oireita, kuten unihäiriöitä. Tässä tutkimuksessa konfliktien ja niiden selvittämisen aiheuttaman stressi vaikutti opettajiin vaihtelevasti: kokeneemmat opettajat kokivat, etteivät selvitetävät asiat mietityttäneet juurikaan työajan ulkopuolella, ellei kyseessä ollut erityisen vakava tapaus. Selkeä, toimivaksi todettu ratkaisumalli erilaisiin ongelmatilanteisiin antoi hyvät välineet tilanteiden hoitamiseen ja vähensi myös tilanteista aiheutuvaa vapaa-ajan stressiä. Sen sijaan työuransa alussa olevat opettajat kuvasivat tilanteiden pyörivän usein mielessä myös vapaa-ajalla. Stressiä aiheuttivat erityisesti joko huoltajien haastaviksi tai syyllistäviksi koetut viestit tai tiettyjen oppilaiden hankala tilanne.

Saatan mennä kotiin ja miettiä sitä, et herranjestas miten jollain voi olla niin paha olla, et mitä kautta sitä vois lähteä auttamaan.

Opettaja C

5.2.2 Opettajien selviytymiskeinot ja voimavarat

Opettajien tavat selvitä konfliktien aiheuttamasta kuormituksesta olivat pääsääntöisesti positiivisia ja voimavarakeskeisiä. Stressin koettiin olevan osa kouluarkea, mutta siitä selviytymiseen oli käytössä useita erilaisia keinoja.

Suunnitelmallinen ongelmanratkaisu (Folkman ym. 1986) oli selviytymiskeinona etenkin kokeneemmilla opettajilla. Ongelmanratkaisu liittyi paitsi konfliktien selvittämiseen myös siihen, miten ristiriitoja pystyisi ennaltaehkäisemään. Opettajan oman toiminnan vaikutusta ja vastuuta tilanteista korostettiin.

Asiat pitää niinku hoitaa, ei niihin kannata jäädä makaamaan. Ei voi koko maailmaa muuttaa.

Opettaja A

Itse koen, et opet voi oppia taitoja ja harjoitella, menetelmiä on joilla luodaan luokkaan avoin oppimisilmasto, jossa on avoin dialogi ja kun siihen pääsee niin vaikeista asioista on helppo puhua. Opettajan on oltava itse selvillä mitä tavoittelee ja mitä odottaa oppilailta. Tekee näkyväksi myös sen, et jos on pulmia elämässä, niin ne voi aina ratkaista. Monesti aikuinen heittää hanskat tiskiinkin ja ei kuulu mulle. Silloin tilanteet kumuloituu ja tulee raskasta. On reagoitava nopeasti, itsellä on oltava valmiuksia toimia ettei tee väärin. – Kun ne (konfliktit) selvittää ja saa auki, se loppuu.

Opettaja A

Sithän mun täytyy tarkastella omaa toimintatapaa, et kuinka mä muutan tai mitä me tehtäis toisin, jotta ei taas olla tän saman asian äärellä. – Kyllähän tää on semmonen työkenttä et jos tätä

ei jaksais tehdä tai ei jaksais päivästä toiseen niitä samoja asioita läpikäydä, niin ei sitä sitten työskentelis alkuopetuksessa. Et kyl tää vaatii sitä, paljon sitä kasvattamista ennen kaikkea.

Opettaja E

Positiivisen uudelleenarvioinnin (Folkman ym. 1986) kautta opettajat olivat löytäneet haastavistakin tilanteista jälkeenpäin hyviä puolia ja pitivät niitä mahdollisuuksina uusien toimintatapojen ja ratkaisujen löytämiseen. Työn koettiin olevan tehokas opettaja erilaisissa ristiriitatilanteissa ja kokemuksen antavan työkaluja konfliktien selvittämiseen. Sen sijaan opettajankoulutuksen ei koettu antaneen juurikaan välineitä selvittää ristiriitatilanteita. Opettaja B kuvaili laajasti omaa kokemustaan siitä, kuinka taakka konfliktien selvittämisestä oli keventynyt restoratiivisen teorian ja koulussa käytössä olevan vertaissovittelun avulla. Konfliktien syyllisten etsimisen sijaan näkökulma on siirtynyt siihen, millaisia ratkaisuvaihtoehtoja tilanteeseen voisi löytyä. Hän korosti myös luokan avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin ja keskustelukulttuurin rakentamisen merkitystä konfliktien ennaltaehkäisijänä.

Mä oon kääntänyt ajattelun toisin päin, että konfliktit kuuluu elämään ja ne onkin itse asiassa hyödyllisiä oppimiskokemuksia. Mä ajattelen sen niin että jes, nyt mulla tarjoutuu tän oppilaan kanssa tilaisuus jonkun uuden asian oppimiseen ja tunteista ja ihmisyydestä ja empatiasta puhumiseen. – Kun mä jaksan vääntää ne sovittelut juuri tällä sovittelukaavalla ja jaksan kuunnella ne kahdeksan puhekierron ja vielä sen yhdeksännenkin johon menee aikaa, mä uskon et se vähitellen kantaa hedelmää sen luokan ilmapiiriin. – Mä uskon et vaivannäkö on kannattanu, se kantaa hitaasti hedelmää mut se kantaa sitä.

Opettaja B

Kouluarjen ristiriitoihin ja konfliktien selvittämiseen koettiin sisältyvän myös **tehtävää koskevia työn voimavaroja** (Hakanen 2011). Konfliktien perinpohjainen selvittäminen koettiin motivoivaksi ja merkitykselliseksi ja työssä sai hyödyntää koko potentiaalinsa. Tämä lisää pystyvyyden kokemusta työssä (Hakanen 2011, 52-54).

Mä en koe sitä (konfliktien selvittämistä) niinku mitenkään raskaana. Siis onhan se työlästä, onhan se väsyttävää, mä oon ehkä jollain kierolla tavalla kiinnostunut tai mulla on ihan hirveen tärkeitä se lasten henkinen hyvinvointi ja musta tuntuu, et mä oon myös sellanen opettaja, joka aistii aika herkästi pienistä asioista jos lapsella nyt ei oo kaikki ihan hyvin. Ja musta on aika mielenkiintoista myös lähteä kaivelemaan ja tutkimaan ja miettimään – ei sillä lailla et mä tekisin diagnoosia mut – se et onko syytä huoleen vai ei, ja jos on, niin sitten ohjaa eteenpäin. – Ei lapsi niinku lyömisen vuoksi lyö vaan hän lyö jostain syystä. Se, et mä saan kaivettua esiin, et mikä se syy on, mistä se paha olo kumpuaa, niin en mä koe sitä niinku raskaana. Johtuu ehkä niinku osittain omasta elämäkokemuksesta ja historiasta ja omista tällasista kiinnostuksenkohteista.

Opettaja C

Sosiaalisen tuen (Folkman ym. 1986) opettajat kokivat työssään korvaamattoman tärkeäksi ja sitä oli tarvittaessa hyvin saatavilla. Tukea haettiin enimmäkseen työyhteisöstä ja tiimin yhteisöllisistä voimavaroista (Hakanen 2011, 60), harvemmin esimieheltä. Tuki oli joko tiedollista tai emotionaalista: kollegalta saattoi saada mallin tehokkaasta toimintatavasta, hankaliin tilanteisiin pyrittiin löytämään ratkaisuja yhdessä tai niitä pystyi turvallisesti työyhteisössä purkamaan.

Jos tunnet, ettet itse selviydy, niin pyydä apua.

Opettaja A

Ekan vuoden kun mä tulin töihin niin sit mun työparina sattuu olemaan aivan jäätävän hyvä erityisopettaja. Ja mä katoin vierestä aika paljon, et miten hän puhuu ja millä tavalla hän pystyi sen erkkäoppilaille vielä sanottamaan, ja sit ku on nähny sitä mallia toiselta opettajalta ja sitä kautta on löytyny sellanen oma tyyli ja oma linja.

Opettaja C

Osa oli hankkinut työkaluja ristiriitatilanteiden selvittämiseen täydennyskoulutuksesta tai ammattikirjallisuudesta. Myös työn ulkopuoliset sosiaaliset verkostot ja työn ulkopuoliset harrastukset koettiin tärkeiksi keinoiksi irtautua ja palautua työn aiheuttamasta stressistä.

Se auttaa et voi purkaa. Et kotiin voi mennä ja sanoa, että voi juma mikä päivä, tänään lens tavarat ja pulpetit ja mä en vaan ymmärrä ja se riittää, että voi sanoo, et oli tosi vaikee päivä ja se auttaa välillä myös et itte rauhottuu ja asiat jäsentyy taas päässä paljon paremmin.

Opettaja C

Suurin osa haastatelluista opettajista mainitsi voimavarana ja konfliktien selvittämistä helpottavana tekijänä avoimen ja luottamuksellisen suhteen huoltajiin. Opettajat kokivat, että kun he olivat itse rakentaneet yhteistyötä alusta saakka, vanhempien luottamus heihin säilyi myös haastavissa tilanteissa.

Me ollaan sovittu huoltajien kanssa, et meidän välinen yhteydenottokynnys on tosi matala. – Niin kauan ku mä voin luottaa siihen, et huoltajilta tulee tieto heti, jos tilanteet jatkuu, niin ei mun tarte niit surra.

Opettaja B

Jokainen vanhempi rakastaa omaa lastaan ja vaikeat asiat on vaikeita. Meidän on löydettävä positiivinen näkökulma ja että vaikeistakin asioista voi selvitä.

Opettaja A

Opettajat kokivat pääsääntöisesti saavansa työhönsä ja ristiriitojen selvittämiseen tarpeen tullen tukea ja apua. Kouluarjen erimielisyydet ja niiden selvittämisen opettajat kokivat kuuluvan omalle luokanopettajalle – sen sijaan vakavammat konfliktit vaativat moniammatillista yhteistyötä ja laajempaa tilanteen kartoitusta.

Musta tuntuu, et siinä vaiheessa ku multa rupee keinot loppuu kesken, niin mä koen et se on moniammatillista tukea mitä tarvitaan. Eli mä koen, et mä pystyn sammuttamaan niitä tulipaloja, mutta mä en voi estää niiden syttymistä.

Opettaja C

Yksi opettajista toivoi koulun puolesta haastaviin tilanteisiin toimintamallia tai koulutusta, joka antaisi työkaluja konfliktien ratkaisemiseen. Koulun henkilöstön työnkuvan suhteen toivottiin selkeytystä: aina ei ollut selvää, kuka esimerkiksi moniammatillisesta työryhmästä voisi olla se, jonka puoleen kääntyä erilaisissa konfliktitilanteissa. Tämä vaatisi työn organisatoristen voimavarojen käyttöönottoa ja vastuiden selkeyttämistä (Hakanen 2011, 61, 69). Myös lisäresurssit ja useamman aikuisen läsnäolo oppilaiden arjen koulutyössä mainittiin tuki tärkeänä kehityskohteena.

Vaikka konfliktit tuntuivat toisinaan kuormittavilta ja niiden selvittäminen osan opettajista mielestä työläältä, kaikki haastatellut opettajat kokivat kuitenkin olevansa vastuussa konfliktien selvittämisestä. Rasitteen sijaan konflikteihin puuttuminen, niiden selvittäminen ja samalla tehtävä oppilaiden kasvattamisen nähtiin kuuluvan opettajan työhön ja professioon. Näiden seikkojen voidaan nähdä olevan osa opetustyön eettisiä periaatteita (OAJ 2018).

Ei oo rasite missään tapauksessa, kuuluu opettajan etiikkaan, professioon ja ammattitaitoon että pitää pystyä se tekemään ja opettajan tehtäviin. Lapset on täällä meidän vastuulla.

Opettaja A

Mul on muuttunu silleen, et ku mä olin nuori opettaja, ni sata prosenttia mun panoksesta oli sitä sitä opettamista. Ja vähemmän sitä kasvattamista. Ja nyt mä ajattelen melkeinpä, et 80 prosenttia mun työstä on sitä kasvattamista ja loppu 20 prosenttia sitä opettamista. Mä ajattelen, et jos mä jotaki niille pystyn antamaan, niin mä koen et se miten suhtaudutaan toisiin ihmisiin kunnioittavasti, arvostavasti, kuuntelevasti. Yksittäisiä tietoja voi googlata ja asioita, sisältöjä voi oppia, mutta se, että miten tullaan toimeen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, ni se on mun mielestä se, et jos mä semmosen saan niille evääksi, ni se on aika tärkeä.

Opettaja B

Opettajan tehtävä ei oo vaan opettaa, ei oo tämän päivän koulussa mahdollista. On niin rikkinäisiä koteja, isoja haasteita so-

siaalisissa taidoissa, kaveritaidoissa todella valtavia, tunne-elämän hallinnassa ja muussa, joten en voi lähteä ajatuksesta, että minä olen opettaja ja kasvatustyö on kodin tehtävä. Ei vaan enää toimi.

Opettaja C

Vahvat vertaissuhdetaidot vähentävät konflikteja, ehkäisevät kiusaamista ja niiden harjoittelu mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on erityisen tärkeää, koska esi- ja myös alkuopetusikäisten lasten vuorovaikutustaidot ovat vielä muovautuvia (Laaksonen, 2014). Haastatellut opettajat näkivät työnkuvaansa ja tehtäväänsä kasvattajana kuuluvan työkalujen antamisen ristiriitatilanteiden ratkaisemisen avuksi sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä työelämässä tarvittavien taitojen opettamisen. Lisäksi tärkeäksi koettiin opettaa tilanteiden ennakointia, oman toiminnan säätelyä sekä empatiaa. Myös opetussuunnitelma ja sen arvopohja edellyttävät näiden tietojen ja taitojen opettamista sekä kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS 2014, 15-16, 18-19).

Tulevaisuuden työelämää, siellä on hirveen erilaisia ihmisiä ja kaikkien kans pitäis tulla toimeen, vaikka toiset on kestävämpiä ja ällöttäviä ja kaikkia pitää kestää, mä en voi valita tänne ihmisiä. Toivon, että nimenomaan sosiaalinen toimiminen nykyajan tiimiyhteiskunnassa ja yhteistyössä on niin tärkeä taito ja se on meidän tehtävä.

Opettaja A

Juuri sitä, et ne oppis niitä elämäntaitoja ja niitä ristiriitojen käsittelemisen taitoja ja sitä toisen ihmisen asemaan asettumisen taitoa, toisen ihmisen tunteiden ymmärtämisen taitoja ja toisen ihmisen kunnioittamista ja erilaisuuden sietämistä, erilaisuuden kestämistä ja arvostamista. Erilaisten mielipiteiden ymmärtämisestä. Eli just näitä perus ihmisyyden taitoja.

Opettaja B

Jos halutaan eheitä kansalaisia tähän maailmaan, jotka osaavat meitä hoitaa empaattisesti kun olemme vaipoissa, niin onhan se ikään kuin pakko, mut en koe sitä millään tavalla ikävänä pakkona. En mä koe et se ois ikävä velvollisuus, vaan et

mä haluan tehdä sitä, mä haluan kasvattaa järkeviä, tunne-elämältään stabiileja lapsia. Mä haluan, että heillä on hyvä olla eikä oo kaikki jossain psykiatrian osastolla. Et kyl se on et mul on myös joku motivaatio siihen. – Toivon et oppis hallitsemaan omaa tunnemyräkkää – tarkka linja siitä, että en satuta muita enkä itseäni. – Haluaisin et ne ajan kanssa oppis hakeutumaan pois tilanteista ja ennakoimaan sitä, et mä tiedän, et mul menee kohta hermo, et mä meen. – Ei tuu tapahtuu ekal, ei tokal, ei ehkä kolmannellakaan, mutta kun aikuisuuteen päästään, ni meillä ei enää oo tällasia väkivaltaisia kavereita, jotka suutuspäissään hakkaavat omaa päätänsä seinään.

Opettaja C

Pääsääntöisesti opettajat kertoivat puuttuvansa kaikenlaisiin konflikteihin ja ohittavansa tai jättävänsä vähäiselle huomiolle tilanteet, jotka he kokivat vähemmän vakaviksi tai jo selvitettyiksi. Useamman konfliktin tilanteessa vakavampia priorisoidaan.

Pieniinkin pitää suhtautua vakavasti, esimerkiksi rasistiset, epäasialliset kohtelut, huomauttelut, kaikkeen pitää puuttua ja se on aikuisen velvollisuus aina. Se on iso eettinen kysymys ja ihmettelen, jos joku aikuinen ei siihen puutu. Jos on kahdenkeskisiä ristiriitoja ja kysyn, et onko kaikki selvitetty ja ne sanoo et joo, ni oon et selvä. Matkan varrella kysyn et selviskö, ootteko kavereita, jos ette ni tulkaa kysyy apua.

Opettaja A

Jos menee ohi niin se johtuu siitä, et on todella hektinen päivä. Eli joku tulee sanoo: toi sano mulle et mun piirustus ei oo nätti ja hänelle on tullu paha mieli. Samaan aikaan toinen vetää toista turpaan. Niin mun huomio menee siihen vakavampaan hommaan ja mä voin aidosti oikeesti unohtaa sen piirustushomman. Mä saatan muistaa sen kahen viikon päästä ja siinä vaiheessa mä en niinku enää kaivele menneitä.

Opettaja C

Kouluarjessa ja etenkin alkuopetuksessa konflikteja ilmenee niin valtavasti, ettei jokaista välttämättä voi ottaa huomioon ja selvittää yhtä perusteellisesti. Opettajan on myös tulkittava, milloin kyseessä on tilanne, jonka selvittäminen todella vaatii opettajan avun ja huomion.

*On joskus tilanteita, et joillaki on herkkä hipiä tai se ärsytyskyn-
nys niin matala, et jos kaikkeen puuttuis se ois ihan mahdo-
tonta. Ja sit kun elämässä sattuu ja tapahtuu, et et sä voi kai-
kesta välittää. – Välillä ku on kiire johonkin tai haluais pienen
breikin, ni tekis mieli ohittaa jos sä kohtaat jonku oppilasma-
san ja näät jotakin tai kuulet jotakin, niin tekis mieli oikeesti et
mä en jaksais, et mul on tauon paikka, mut sit hirveen usein se
oma pää ei vaan anna periksi, vaan sit huomauttaa tai puuttuu
siihen tilanteeseen ja toivois et se ei olis mikään iso selvitet-
tävä.*

Opettaja E

Esille tuli myös opettajien tietoisuus siitä, että heidän odotetaan esimerkiksi vanhempien toimensa puuttuvan tilanteisiin tietyllä tavalla ja intensiteetillä. Siihen myös velvoittavat opetustyön eettiset periaatteet (OAJ 2018) sekä opetussuunnitelma. Tilanteisiin on tarkoituksenmukaisempaa puuttua heti niiden ilmetessä kuin jättää konfliktit selvittämättä ja selvittää asioita jälkeinpäin.

*Vanhemmilta tulee hirveen herkästi sellasia, et miksi tähän ei
ole puututtu. Koen, että itse turvaan oman selustani, vältyn vir-
kavirhesyytteiltä sun muilta sillä, että selvitän. Ehkäistäkseni
sitä, et vanhemmat tulee linjoja pitkin, et miksi ei ole tehty mi-
tään. Tai etten halua päätyä Ilta-Sanomien lööppeihin tai mi-
tään, et kyllähän sekin sitä vastuuta tuo.*

Opettaja C

Ulkoisista velvoitteista huolimatta kaikki opettajat kokivat lapsen kokemuksen ja sen kuuntelemisen olevan konfliktien selvittämisessä kaikkein tärkeintä.

*Kuuntele niitä oppilaita, kuuntele et mitä ne kertoo, sen niiden
oman kokemuksen, koska silloin kun oppilas, ihminen tuntee*

tulleensa kuulluksi, niin se jo siinä eheytyy. Toinen on, et kysy niiltä, et miten ne ite ratkaisis tän tilanteen.

Opettaja B

Mun tärkein sääntö tai ohje on se, et selvitä, onko sääntöjä rikottu. Koska pahin, mitä voi opettaja tehdä, on sokeana uskoa jotain oppilasta ja aiheuttaa toiselle se tunne, että sä olet turvaton aikuinen, joka "aina uskoo muita". Ikään kuin et älä lyö siihen lapseen sitä leimaa, ellet oo satavarma.

Opettaja C

Tää on työ, missä opettajan täytyy olla todella herkkä. Hirveen hyvä aistimaan, lukemaan tunnetiloja, hienovaraisia vihjeitä, eleitä. Sillai haastavaa. Ja just se, et opettajankoulutuksessa ei siihen puoleen saa. Meille annetaan kyllä hyviä neuvoja siihen miten matikkaa opetetaan, mutta inhimillistä kohtaamista, sellasta herkkyyttä, sitä on tosi vaikee opettaa. Ja sitä tarvitaan. Ja sitä läsnäolon taitoa, lapsen kuuntelemista ja kuulemista et sä kuulet mitä se oikeesti sanoo. Koska se lapsi voi sanoo jotain, kun hänellä ei oo niitä oikeita sanoja. Sun pitää pystyä myös vähä lukemaan sieltä rivien välistä.

Opettaja C

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa kokoan yhteen edellisen luvun analyysin tulokset.

6.1 Konfliktien syntyminen ja selvittäminen

Alkuopetusikäisten kouluarjen konfliktit voivat saada haastateltujen opettajien mukaan alkunsa hyvin moninaisista syistä ja lukemattomissa eri tilanteissa. Yleisimmät tilanteet, joissa konflikteja ilmenee, olivat opettajien mukaan 1) välitunnit, leikit ja muut vapaat tilanteet, joissa ei ole aikuisen ohjausta tai valvontaa, 2) siirtymät, jonotukset ja muut tilanteet, joissa oikeudenmukaisuuden toteutuminen korostuu sekä 3) oppitunnit, jolloin konflikti voi saada alkunsa myös opettajan läsnäollessa. Muutamia mainintoja konfliktien syntytilanteiksi saivat myös Whatsapp-viestittely ja pelien chat-keskustelut. Kokemus konfliktista syntyy tulkinnan kautta – kaikki eivät koe samoja asioita loukkaaviksi.

Konfliktien syyt noudattelivat Wall & Callisterin (1995) konflikteihin johtavien syiden mallia. Suurin syy konfliktien syntymiseen alkuopetusikäisten keskuudessa olivat *ihmissuhteisiin liittyvät tekijät*: kommunikoinnin ja kielen haasteet, väärinymmärrykset ja vahingot sekä toisen käyttäytymisen virheellinen tulkinta. *Yksilöisiin luonteenominaisuuksiin* liittyviin syihin alkuopetusikäisillä lukeutuivat esimerkiksi yksilön heikko pettymyksensietokyky tai kateus kaverin taidoista. Konflikteille altistivat myös puutteet vertaissuhde- ja vuorovaikutustaidoissa, omien tunteiden hallinnassa sekä säätelyssä. Sukupuoli vaikutti osittain konflikteihin: haastatellut opettajat kuvailivat poikien ristiriitojen olevan fyysisempiä, äänekkäämpiä ja näkyvämpiä kuin tyttöjen, joiden konfliktit olivat enemmän henkisiä ja vaikeammin havaittavissa. Riidat olivat enimmäkseen saman sukupuolen sisäisiä – niin sanottujen sekaryhmien riidat olivat opettajien mukaan melko harvinaisia. Myös muut yksilölliset ominaisuudet, kuten temperamentti, vaikuttivat konfliktien syntymiseen. *Yksittäisiin asioihin*, kuten tavaran lainaamiseen, liian lähellä toista liikkumiseen tai vahinkoihin liittyvien konfliktien opettajat kuvailivat olevan alkuopetuksessa erityisen tyypillisiä. Tällaiset ristiriidat syttyivät ja toisaalta myös menivät ohi nopeasti.

Ristiriitojen kerrottiin toistuvan usein samojen oppilaiden välillä. Tätä tukee Laakso (2014, 13) kuvaus vertaissuhdetaitojen positiivisesta ja negatiivisesta kierteestä: kun sama oppilas on usein mukana konflikteissa, hän pääsee entistä harvemmin mukaan leikkeihin ja näin tilanteita, joissa taitoja voisi harjoitella, on jatkossa entistä vähemmän. Oppilaantuntemuksen merkitys korostuu konfliktien ehkäisemisessä esimerkiksi oppilasparien ja -ryhmien järkevässä muodostamisessa.

Ristiriidat tulivat opettajan tietoon usein oppilaiden kertomana. Konfliktit voivat vaikuttaa heikentävästi työrauhaan – oppilaan voi olla vaikeaa päästä yli ristiriidan aiheuttamasta tunteesta ja välitunnilla alkanut tilanne voi jatkua luokkahuoneessa, koska riittäviä taitoja tunteiden säätelyyn ei vielä ole. Haastatellut opettajat kuvasivat alkuopetusikäisten konflikteihin sisältyvän sekä pro- että reaktiivista aggressiota, joista jälkimmäinen, räjähtävä ja fyysistä kanssakäymistä sisältävä aggressio on yleisempää. Opettajien kuvaus konfliktien ja koulukiusaamisen eroista noudatti aiemmin esitettyä koulukiusaamisen määritelmää: varsinainen koulukiusaaminen on toistuvaa, siihen liittyy epätasapainoinen valta-asetelma ja se kohdistuu nimenomaan tiettyyn oppilaaseen toisen oppilaan tai oppilasjoukon toimesta. Tämän tutkimuksen aineistosta esille nousivat lähinnä kouluarjen tavanomaiset konfliktit varsinaisen koulukiusaamisen sijaan.

Haastatelluista opettajista kaikki kokivat mahdollisimman nopean konfliktien puuttumisen erittäin tärkeäksi vakavamman kiusaamisen ehkäisemisessä. Oppilaat kykenivät selvittämään yksinkertaisia konflikteja jonkin verran itse, mutta suurimmassa osassa tapauksia tarvittiin vielä aikuisen läsnäoloa ja voimakasta tilanteen ohjausta. Kaikki opettajat kuvasivat käyttämänsä ristiriitojen selvittämisen kaavan hyvin samankaltaisena: ensin tilanteet osapuolet otetaan erilleen muusta ryhmästä, osapuolia kuullaan, tapahtunut hyvitetään usein anteeksipyyntöillä ja tilanteeseen mietitään ratkaisu tai muut jatkotoimenpiteet. Useimmiten konfliktien selvittämiseen kuuluu myös seuranta-aika. Tämän kaltainen selvittelyn kaava noudattaa pitkälti restoratiivisen sovittelun toimintatapaa (ks. Pehrman 2011, 62), vaikka vain yksi opettajista mainitsi käyttävänsä sitä työssään tietoi-

sesti. Jo alkaneiden konfliktien selvittämisen lisäksi tärkeänä nähtiin myös konfliktien ennaltaehkäiseminen luokan avoimen ilmapiirin luomisen ja tiiviin ryhmäyttämisen avulla. Tätä korostivat erityisesti kokeneemmat opettajat.

6.2 Kokemukset konflikteista ja niistä selviytyminen

Opettajat kokivat konfliktien kuormittavuuden hyvin eri tavoin: osaa konfliktit kuormittivat erittäin paljon, osaa hyvin vähän. Toistuvuus koettiin konflikteissa merkittäväksi kuormitustekijäksi. Konfliktien selvittämisen koettiin vievän valtavasti aikaa, mutta vielä kuormittavammaksi koettiin konfliktien toistuvuuden aiheuttama tunne omasta riittämättömyydestä tai epäily omasta ammattitaidosta. Oppilaiden käyttäytyminen konfliktien selvittelytilanteissa tai kyvyttömyys selvittää tilanteita rasitti osaa opettajista. Osa opettajista koki huoltajien kanssa konflikteista viestittelyn haastavaksi, koska yhteistyön ei koettu aina toimivan. Huoltajien tapa viestiä konflikteista tuntui toisinaan myös syyllistävältä. Kokeneemmat opettajat eivät juurikaan kokeneet konfliktien ja niiden selvittämisen aiheuttamaa stressiä työajan ulkopuolella, mutta uransa alussa olevia opettajia konfliktit saattoivat kuormittaa myös vapaa-ajalla.

Opettajien keinot selviytyä konfliktien aiheuttamasta stressistä olivat hyvin ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä. Etenkin kokeneet opettajat mainitsivat suhtautuvansa konflikteihin ja niiden selvittämiseen suunnitelmallisen ongelmanratkaisun kautta: heillä oli ristiriitojen selvittämiseen paljon toimivia työkaluja. Merkittävää oli myös se, että ristiriitojen syntymistä ehkäistiin tietoisesti luomalla luokkaan avoin, myönteinen ilmapiiri ja panostamalla luokan tiiviiseen ryhmäyttämiseen heti lukuvuoden alussa. Ristiriitojen positiivinen uudelleenarviointi oli niin ikään erityisesti kokeneiden opettajien keino nähdä haastavissa tilanteissa myös hyvää: ristiriitojen nähtiin olevan osa kouluarkea ja elämää ylipäänsä ja ne antoivat mahdollisuuden tilanteista oppimiseen ja uusien, toimivien ratkaisujen etsimiseen. Konflikteissa nähtiin myös tehtävää koskevia työn voimavaroja: yksi opettajista mainitsi konfliktien selvittämisen olevan jopa mielenkiintoista ja avartavaa ja luovan kokemuksia työn merkityksellisyydestä ja palkitsevuudesta.

Sosiaalisen tuen merkityksen opettajat kokivat konflikteista aiheutuvasta stressistä selviämisessä kaikkein tärkeimmäksi. Tärkeäksi mainittiin paitsi tiivis ja tukea tarvittaessa antava työyhteisö moniammatillisine työryhmineen myös avoimet, luottamukselliset suhteet huoltajiin. Avoimuuden nähtiin helpottavan etenkin haastavien tilanteiden käsittelemisessä.

Ristiriitoihin puuttumisen opettajat kokivat yksimielisesti kuuluvan opettajan professioon, vastuisiin ja etiikkaan. Konflikteihin puuttumiseen ja selvittämiseen velvoittavat paitsi opetustyön eettiset periaatteet myös opetussuunnitelma – oppilaita tulee kasvattaa ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäseniksi ja heille on opetettava niihin liittyviä tietoja, taitoja ja työkaluja (POPS 2014, 15-16, 18-19). Erittäin tärkeäksi ristiriitatilanteissa ja niiden selvittämisessä koettiin oppilaan oma kokemus ja sen merkitys, opettajan oikeudenmukaisuus tilanteiden selvittelijänä sekä oppilaan kuunteleminen.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksen pohjalla on kaksi laajempaa teoreettista kokonaisuutta, konfliktiteoria sekä aiempi hyvinvointitutkimus. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia paitsi konflikteja myös niiden vaikutusta opettajan työhyvinvointiin, ovat teoreettiset lähtökohdat tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaisia.

Eskola & Suoranta (2008, 214-217) kuvaavat erilaisia kriteereitä laadullisen aineiston ja niiden pohjalta tehdyn tutkimuksen arvioimiseksi. *Aineiston merkittävyys* tässä tutkimuksessa syntyy haastatelleille opettajille hyvin tutusta ja merkityksellisestä aiheesta sekä siitä, että haastattelutilanteissa opettajat kertoivat aiheesta erittäin avoimesti ja monipuolisesti. Aineiston *riittävyys* tuli ilmi saturaation eli aineiston kylläntymisen myötä ja aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin hyvin. Teemahaastattelurunko kävi kattavasti läpi tutkimustehtävän kannalta oleelliset aihealueet ja sen myötä aineistosta tuli hyvin rikas. Lopullisessa aineistossa oli jopa karsimisen varaa, koska aineisto sisälsi myös paljon tutkimustehtävän ulkopuolelle rajattavaa materiaalia. Tutkimustehtävä ja -kysymykset myös muokantuivat aineiston myötä tarkoituksenmukaisemmiksi.

Koska tutkimushenkilöitä oli vain viisi, eivät tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä. Toisaalta tutkimushenkilöiden vastauksissa toistuivat monen vastauksen osalta hyvin samankaltaiset havainnot ja teemat, joten varovaisia johtopäätöksiä niiden pohjalta voi tehdä. *Analyysin kattavuuden* arvioin hyväksi, koska tulkintoja ei perustettu satunnaisiin aineistopoimintoihin, vaan aineistosta etsittiin teemoitain toistuvuuksia ja yhtäläisyyksiä, jotka luokitettiin ja laajennettiin liittämällä niihin aiempaa tutkimusta. Lukija pystyy arvioimaan tutkimustulosten paikkansapitävyyttä niitä perustelevilla aineistositaateilla. *Analyysin toistettavuus* eli samojen tulosten tekeminen samasta aineistosta olisi mahdollista, vaikkakin tulkintaan tässä tutkimuksessa on osaltaan voinut vaikuttaa haastateltujen opettajien tutuus tutkijalle ja sen kautta tutkijan mahdollisesti tekemät tiedostamattomatkin

tulkinnat. Myös ennakko-oletus konfliktien stressaavuudesta opettajan työssä oli olemassa paitsi oman kokemuksen johdosta myös siksi, että aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset ovat antaneet samansuuntaisia viitteitä. Tämä tutkimus siis vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia.

8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alkuopetuksen opettajien kokemuksia oppilaiden välisistä ristiriitatilanteista ja niiden vaikutusta opettajan työssä jaksamiseen. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia konflikteja oppilaiden välillä ilmenee, miten opettajat kokevat nämä tilanteet ja niiden selvittämisen osana työtään, miten konfliktit ja niiden selvittäminen vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen ja miten opettajat ovat pyrkineet selviytymään konfliktien ja niiden selvittämisen aiheuttamasta stressistä.

Konfliktien suuri määrä alkuopetuksessa oli oman kokemukseni perusteella tutkimuksen ennakko-oletuksena, mutta tutkimustulokset alleviivaavat entisestään konfliktien moninaisuutta ja suurta osuutta kouluarjesta. Ristiriidat vaikuttivat työrauhaan heikentävästi ja aiheuttivat osalle opettajista eri tavoin ilmenevää stressiä. Konflikteissa ja niiden selvittämisessä erityisen kuormittavaksi koettiin tunne omasta riittämättömyydestä, joka on linjassa aiempien ilmiöstä tehtyjen tutkimusten kanssa. Myös konfliktien selvittämiseen käytettävä, ylimääräiseksi koettu aika nousi esille merkittävänä kuormitustekijänä. Tämä liittyy vahvasti pitkään esillä olleeseen keskusteluun opettajan työajasta ja työnkuvasta: mihin kaikkeen opettajan työaika riittää ja mitä kaikkea oletetaan kuuluvan nykyopettajan työnkuvaan?

Kun uransa alussa olevat opettajat kuvasivat ristiriitojen stressaavan erittäin paljon, kokivat kokeneemmat opettajat konflikteista ja niiden selvittämisestä aiheutuvaa stressiä vähän tai eivät lainkaan. Merkittävin työtapoihin liittyvä ero kokeneiden ja uransa alussa olevien opettajien välillä oli konfliktien ennaltaehkäisemisessä. Kokeneemmat opettajat kuvasivat tietoisesti luovansa luokkaan avointa, keskustelevaa ilmapiiriä ja aloittavansa luokan tiiviin ryhmäyttämisen heti lukuvuoden alussa. Vaikuttaisi siis siltä, että tutkimuksen otsikossa mainitun tulipalojen sammuttamisen lisäksi myös niiden syttymistä on mahdollista tietoisin ja tarkoituksenmukaisin keinoin ehkäistä.

Konfliktit johtuvat useimmiten puutteellisesta tai epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta. Alkuopetusikäisten oppilaiden tunne-, vertaissuhde- ja vuorovaikutustaidot ovat vielä muovautuvia, joten niiden opettaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa vähentää ristiriitoja ja ehkäisee myös kiusaamista ja syrjäytymistä. Ristiriitojen pitkäjänteinen selvittäminen ja vertaissuhdetaitoja tukevan toimintakulttuurin luominen luokkaan voi tuntua työläältä, mutta tutkimustulosten perusteella sen vaikutukset pidemmällä aikavälillä ovat luokan työskentelyilmas-
ton ja työrauhan kannalta merkittävät. Opettajilla tulisi olla jo uran alkuvaiheessa entistä enemmän tietoisuutta ja valmiuksia tunne-, vertaissuhde- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen.

Tämän tutkimuksen luonteva jatkumo olisi opettajien haastatteluissa mainitse-
mien konfliktien ehkäisemisen keinojen koonti ja käsittely. Tässä tutkimuksessa konkreettiset keinot ja opettajien käyttämät työkalut konfliktien ennaltaehkäisyyn jäivät tutkimustehtävän ulkopuolelle, vaikka niitäkin aineistossa mainittiin. Etenkin uransa alkuvaiheessa oleville opettajille tämän kaltainen ”työkalupakki” tulisi todelliseen tarpeeseen – työkalujen kuvattiin aineistossa rakentuvan pitkälti työkokemuksen kautta eikä esimerkiksi opettajankoulutuksen koettu antavan juuri-
kaan keinoja konfliktien selvittämiseen.

Tällä hetkellä käydään kiivasta ja huolestunuttakin julkista keskustelua koulusta, sen nykytilasta ja työhönsä eri syistä uupuvista opettajista. Tämän tutkimuksen tulokset loivat hyvin toisenlaisen, valoisan kuvan nykyopettajien tilasta: vaikka konfliktit ja niiden selvittäminen koettiin osittain stressaavaksi, oli haastatel-
luilla opettajilla käytössään paljon ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä keinoja kon-
flikteista aiheutuvasta stressistä selviytymiseen. Etenkin suunnitelmallinen ongel-
manratkaisu, tilanteiden positiivinen uudelleenarviointi sekä sosiaalinen tuki työ-
yhteisössä kantoivat haasteiden yli. Työn imun kokemukset vaikuttivatkin tämän
tutkimuksen perusteella olevan vahvempia kuin opettajan työn stressitekijät.

Opettajat myös kokivat konfliktien kuuluvan väistämättä elämään ja kouluarkeen ja niiden selvittämisen osaksi työtään. Opettajiin kohdistuvat ulkoiset vaatimukset ja opetustyön eettiset periaatteet tulivat ilmi haastatteluaineistossa, mutta niitä

suurempi motiivi konflikteihin puuttumiseen ja selvittämiseen oli opettajien moraalinen ja ammattikasvattajan vastuu. Etenkin elämäntaitojen ja ihmisyyteen opettaminen koettiin opettajan merkitykselliseksi ja työssä motivoivaksi tehtäväksi.

Ristiriitoihin voisikin suhtautua ongelmakeskeisyyden sijaan ennen muuta positiivisen uudelleenarvioinnin kautta. Konfliktien kohtaaminen ja johdonmukainen selvittäminen tarjoaa parhaimmillaan antoisan tilaisuuden kasvuun ja uuden oppimiseen:

Haluaisin, että opettajat näkis sen niin, et ristiriidat ja konfliktit on hyvä asia, kun niihin tartutaan oikealla tavalla ja nähdään pedagogisena mahdollisuutena oppia jotain tunteista, ihmisyydestä tai itsestään tai riitojen sovittelusta ja miltä toisesta tuntuu, ja että tunteiden puhuminen sanallistaminen on tie empatiaan, toisen ihmisen ymmärtämiseen.

Opettaja B

Lähteet

- Axtell, C.M., Fleck, S.J. & Turner, N. (2004). Virtual Teams: Collaborating Across Distance. *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, 19, 205–247.
- Boulton, M. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology* 62, 73-87.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale: Erlbaum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Haikonen, M. (1999). *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian tutkimuksia 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, Nevala & Laine: *Hyvä koulu* (s. 29-42). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Herkama, S. (2012): *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hobfoll, S. E. (1998): *Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum Press.
- Hottinen, V. (2004). *Työhyvinvoinnin johtaminen ja työyhteisön valmentaminen*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1998). *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008): *Temperamentti, stressi & elämäntilanne*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C. & Heerey E. A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin* 127(2), 229–248.
- Laaksonen, V. (2014): *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 221. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Laine, P. (2007). *Osaamisen johtaminen ja HRD – tarua vai totta. Kuvaus viiden case-organisaation henkilöstön kehittämisen käytännöistä*. Julkaisusarja A20/2007, Turun kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö.
- Laine, P. (2013). *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdot tutkimassa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 372. Turku: Turun yliopisto.
- Lewicki, R., Weiss, S. E. & Lewin, D. (1992). Models of Conflict, Negotiation and Third Person Intervention: A Review and Synthesis. *Journal of Organizational Behavior* 13, 209–252.
- Opetustyön eettiset periaatteet (2018). Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Luettu 2.12.2018. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/>
- Pehrman, T. (2011): *Paremmilla tavoin. Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä*. Lapin yliopiston julkaisuja 212. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pondy, Louis R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly* 12(2), 296–320.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajala, R. (2001). *Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot –*

- vuosikirja 2008* (s. 94–104). Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes.
- Pörhölä, M. (2009). Psychosocial well-being of victimized students. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications* (s. 83–93). New York: Peter Lang.
- Ross, M. 1993. *The Culture of Conflict. Interpretations and Interests in Comparative Perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Salmivalli, C. (1998): *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd.
- Salmivalli, C. (2003): *Koulukiusaamiseen puuttuminen – kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1971): *Group process in the classroom*. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Tainio, L. (2016.) Kiusoitteleen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa. Teoksessa Solin, A., Vaattovaara, J., Hynninen, N., Tiilikä, U., & Nordlund, T. (toim.), *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions* (s. 20-42). AFinLAn vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation process in organizations. In Dunette, M. D. & Hough, L. M. (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 3 (pp 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Työhyvinvointi (2018). Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettu 2.12.2018. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Työrauha ja oppimisen ilo: Reittiopas kuntapäättäjäille* (2017). Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Wall, J. A. & Callister R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management* 21(3), 515–558.

Liitteet

LIITE 1

Haastattelukysymykset

Perustiedot

Pohjakoulutus

Kokemusvuodet opettajana

Kokemusvuodet alkuopettajana

Nykyinen opetettava luokka-aste

Yleinen viihtyminen nykyisessä opettajan työssä

Oppilaiden väliset ristiriidat ja niiden selvittäminen

Millaisista asioista alkuopetusikäisten välille syntyy ristiriitoja kouluarjessa? Mistä aiheista/tilanteista ne saavat alkunsa?

Millaisia nämä ristiriidat ovat ja miten ne ilmenevät?

Esimerkkitilanne/-tilanteita?

Eroavatko alkuopetuksen oppilaiden ristiriidat ja niiden selvittely ylempien luokkien oppilaiden tilanteesta? Miten?

Ovatko ristiriidat sanallisia vai fyysisiä?

Missä määrin samat asiat toistuvat samojen oppilaiden välillä? Miten ”vanhojen tuttujen” ristiriitojen selvittäminen eroaa uusista tapauksista?

Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja? Ovatko poika-poika- tai tyttö-tyttö-riitoja?

Missä ympäristössä ristiriidat saavat alkunsa ja ilmenevät – luokkahuoneessa, välitunnilla, vapaa-ajalla, pikaviestimissä, sosiaalisessa mediassa...?

Miten ristiriidat vaikuttavat työrauhaan?

Missä määrin oppilaat osaavat itse selvittää keskinäisiä ristiriitojaan?

Miten se tapahtuu?

Milloin ristiriidoissa tarvitaan sinun apuasi? Entä jonkun muun koulun aikuisen?

Tulevatko oppilaat oma-aloitteisesti kertomaan ristiriidoista sinulle vai puututko tilanteisiin itse? Kertovatko oppilaat toistensa riidoista?

Miten puutut ristiriitoihin? Miten toimit? Millainen on ristiriidan selvittämisen kaava?

Selvitätkö tilanteet yksittäisten oppilaiden kanssa vai koko luokan kanssa ns. ”en-naltaehkäisevästi”?

Missä määrin tilanteet selvitetään koulussa ja lasten kesken, milloin tarvitaan yhteydenottoa kotiin esim. Wilman kautta?

Kuinka usein lievemmat ristiriitatilanteet johtavat vakavampiin konflikteihin tai koulukiusaamiseen, joissa selvittelyyn on otettava mukaan esimerkiksi vanhemmat tai rehtori?

Miten erotat lievemmän ristiriitatilanteen ja kiusaamisen?

Miten ennakoit tilanteiden syntymistä ja millaisilla järjestelyillä, säännöt, luokkatila ym.?

Miten ristiriitatilanteet näkyvät jälkeenpäin? Uusiutuvatko ne? Miten ehkäiset niiden uusiutumisen?

Koulun rooli ja tuki konfliktien selvittämisessä

Millaisin toimin koulun puolesta puututaan ristiriitatilanteisiin?

Millaisia resursseja on käytössä, esim. kuraattori ym.? Keitä kaikkia kuuluu moniammatilliseen yhteistyöhön?

Millaista tukea saat johdon, kollegoiden ym. puolesta, missä määrin yksittäiset tilanteet ovat omalla vastuullasi?

Onko koulussa käytössä toimenpideohjelmia, kuten KiVa Koulu tai Verso?

Onko koululla omaa sisältöä aiheeseen liittyen, kuten tunnetaitotunnit? Jos on, mikä on ollut näiden vaikutus?

Miten koulun omien strategioiden ja sääntöjen avulla puututaan ristiriitatilanteisiin? (Järjestyssäännöt, pihäsäännöt ym.)

Millainen on tyypillinen ristiriitatilanteiden jäsentämisen kaava konfliktien selvittämisessä koulussanne vai onko joka opettajalla oma?

Opettajan työssä jaksaminen

Kuinka kuormittavana/stressaavana koet ristiriitatilanteiden selvittämisen?

Millaiset ristiriidat kuormittavat eniten?

Mikä on ristiriitatilanteiden ja niiden selvittämisen osuus työn kokonaiskuormituksesta?

Kuinka paljon selvittely vie työaikaa? Koetko työajan riittäväksi tähän?

Miten priorisoit erilaisten ristiriitatilanteiden selvittelyä – mikä on tärkeää, mikä ei?

Kuinka paljon tilanteet mietityttävät työajan ulkopuolella? Aiheuttavatko ne stressiä – miten se ilmenee?

Mikä ristiriitatilanteiden selvittämisessä rasittaa? (vaatimukset, odotukset, kiire, oppilaiden vointi mietityttää...?)

Miten olet pyrkinyt tai onnistunut selviämään ristiriitatilanteiden aiheuttamasta stressistä?

Mistä olet saanut työkaluja ristiriitatilanteiden selvittämiseen?
(elämäkokemus, työyhteisö, esimies, opettajankoulutus, täydennyskoulutus...)

Millaista apua toivoisit ja keneltä?

Opettajan rooli/työnkuva

Suhtaudutko eri oppilaisiin tai ristiriitoihin eri tilanteissa eri tavoin, esim. oman luokan oppilaat, välituntivalvonta jne.?

Millaiseksi koet moraalisen vastuun ristiriitatilanteisiin puuttumisessa ja selvittelyssä?

Millaiseksi koet kasvattajan tehtäväsi tilanteiden selvittelyssä?

Koetko sen rasitteena vai välttämättömänä, työhön liittyvänä asiana?

Missä määrin koet olevasi vastuussa oppilaiden ristiriitatilanteista ja niiden selvittämisestä? Koetko ristiriitatilanteiden selvittämisen kuuluvan sinulle?

Velvoittaako opettajan työ siihen itsessään vai esimerkiksi koulun strategiat tms.?

Ohitatko joitain ristiriitatilanteita ja jos, millaisia ja miksi?

Millainen pedagoginen tarkoitus ristiriitatilanteisiin puuttumisella on eli mitä toivoisit oppilaiden oppivan?

Minkä ohjeen antaisit vastaaviin tehtäviin suuntaavalle?

Onko jotain, mitä haluaisit aiheesta vielä sanoa/lisätä?